

O CONTRIBUTO DA EXPLORAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Kátia Coelho Santos

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para
a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico



Instituto Superior de Educação e Ciências

março de 2015

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**O CONTRIBUTO DA EXPLORAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A APRENDIZAGEM
DA LEITURA E DA ESCRITA**

Autora: **Kátia Coelho Santos**

Orientador: **Sara de Almeida Leite**

Março de 2015

Agradecimentos

Primeiramente, quero agradecer a todas as pessoas que me apoiaram na execução deste relatório final de Mestrado para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porém, em especial quero agradecer:

À minha orientadora, Sara de Almeida Leite, e à professora Ana Patrícia Almeida, pela disponibilidade e pelo apoio prestado ao longo do projeto.

À educadora Maria João e à professora Carla Pinheiro, pela ajuda constante e pelos conselhos que me possibilitaram melhorar a minha prática pedagógica.

A todas as crianças que estiveram envolvidas comigo neste projeto ao longo de dois anos letivos, que me possibilitaram diversos momentos de aprendizagem, e aos respetivos pais, por terem contribuído para o estudo.

Às colegas e amigas, Patrícia Pedro e Raquel Sabino, pois sempre que precisei do seu auxílio nunca deixaram de me apoiar, ajudar e animar.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer à minha família, por toda a preocupação e apoio desde o primeiro dia que iniciei este estudo. Em especial, aos meus pais e irmão por todo o amor, afeto e incentivos para progredir.

Resumo

O desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como a leitura e exploração de histórias em contexto sala de aula são atividades que devem ser estimuladas com regularidade pelo educador. Uma vez que o conhecimento e o interesse pela literacia apenas se podem desenvolver através da experiência, as crianças devem ter acesso a livros, a quem lhes leia, e devem poder observar os outros a ler e escrever.

Optou-se neste estudo por um *design* de investigação-ação, pois procurou-se investigar as consequências visíveis após a implementação de um projeto de leitura e exploração de histórias desenvolvido no âmbito de Estágio na Prática Supervisionada de Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Duas questões-problema orientaram esta investigação: "Será que a existência de um projeto de leitura e exploração de histórias possibilita desenvolver competências de literacia emergente (consciência fonológica, escrita inventada e motivação para a leitura)?" e "Será que proporcionar um contacto com livros, desde cedo às crianças, influencia o gosto que elas terão pela leitura e o seu conhecimento sobre histórias?". Com o intuito de responder às questões de investigação, recolhemos informações diversas junto dos pais dos alunos e da educadora e aplicámos testes aos alunos.

Os resultados obtidos permitiram-nos refletir sobre a relevância da nossa intervenção e perceber que o projeto criou oportunidade às crianças de estarem envolvidas em práticas de literacia, o que proporcionou a aquisição de competências relacionadas com hábitos e práticas de leitura de histórias e conhecimentos emergentes de literacia, ao nível da consciência fonológica e do desenvolvimento da escrita.

Palavras-chave: literacia emergente, leitura e exploração de histórias, escrita inventada, consciência fonológica.

Abstract

The development of emergent literacy, as well as reading capabilities and exploration of stories in the context of the classroom are activities that should be frequently stimulated by the schoolteacher. The knowledge and interest for literacy can only be developed by experimenting.

In this study, we opted for an investigation action design, because an attempt was made to investigate the visible consequences, after implementing a project of reading and exploring stories developed within the framework of the Training Course held in Supervised Practice of pre-school and primary school in basic education. Two problem-questions guided this investigation, answer for these questions were pursued, being the questions: “Did the existence of a project of reading and exploring of stories allows the development of emergent reading capabilities (phonologic awareness, invented writing and reading incentive)?” and “Does the contact with books, from early age, influences the taste they’ll develop for reading and their knowledge about stories?”. With the purpose of answering the questions of the investigations, we gathered information from parents of the students the teacher and applied tests to students.

The results obtained allowed to reflect on the the relevance of our intervention and understand that the project created the opportunity for children to be involved in literacy practices, which provided the acquisition of competencies related with reading habits, reading habits of stories and emergent knowledge of literacy (phonologic awareness and developing writing).

Key-words: *emergent literacy, reading and stories exploration, invented writing, phonologic awareness.*

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Quadro de referência teórico	3
1. Conceito de literacia emergente	3
2. A importância das histórias	4
3. O papel da leitura de histórias na literacia emergente	5
3.1. A consciência fonológica	7
3.1.1. Conceito	7
3.1.2. Capacidades e tarefas metafonológicas	7
3.2. O desenvolvimento da escrita	8
3.2.1. A escrita inventada	9
4. O papel do educador e a importância de um espaço de leitura numa sala de Jardim de Infância	11
Capítulo II - Metodologia	13
1. Problema, objetivos e questões de investigação	13
1.1. Problema	13
1.2. Objetivos e questões de investigação	14
2. Paradigma	15
3. Design de estudo	16
4. Participantes	16
5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	17
5.1. Observação direta / Notas de campo	18
5.2. Entrevistas	20
5.3. Questionários	21
5.4. Teste "Conhecimento sobre histórias 1"	22
5.5. Teste - "Conhecimento sobre histórias 2"	23
6. Tratamento de dados	23
Capítulo III - Análise e interpretação dos dados	27
Capítulo IV - Propostas de intervenção	35
Capítulo V - Resultados	41
Considerações finais	43
Referências bibliográficas	47

Anexos.....	51
Anexo 1 - Inquérito por questionário realizado aos pais.....	53
Anexo 2 - Ficha "Conhecimento sobre histórias 1"	57
Anexo 3 - Ficha "Conhecimento sobre histórias 2"	61
Anexo 4 - Grelhas de avaliação de consciência fonológica	65
Anexo 5 - Grelhas de avaliação de escrita inventada.....	71
Anexo 6 - Diário de bordo do investigador	83
Anexo 7 - Grelha de resultados no teste "Conhecimento sobre histórias 1.....	89
Anexo 8 - Grelha de resultados no teste "Conhecimento sobre histórias 2"	93
Anexo 9 - Respostas da entrevista à educadora cooperante	97

Índice de quadros

Quadro 1- Relação entre objetivos e questões de investigação.....	14
Quadro 2- Objetivos das questões realizadas na entrevista.....	21
Quadro 3- Objetivos do inquérito por questionário	22
Quadro 4- Questões e objetivos do teste "Conhecimento sobre história 1"	25
Quadro 5 - Critérios de avaliação das respostas do teste "Conhecimento sobre histórias 1"	26

Índice de tabelas

Tabela 1 - Práticas de leitura acompanhada desenvolvidas no início do ano letivo 2013/2014	30
Tabela 2 - Práticas de leitura acompanhada desenvolvidas ao longo do ano letivo 2013/2014 e atualmente.....	31
Tabela 3 - Práticas de leitura sozinho desenvolvidas no início do ano letivo 2013/2014	31
Tabela 4 - Práticas de leitura sozinho desenvolvidas ao longo do ano letivo 2013/2014 e atualmente.....	31
Tabela 5 - Frequência de compra de livros infantis no início do ano letivo 2013/2014.....	32
Tabela 6 - Frequência de compra de livros infantis ao longo do ano letivo 2013/2014 e atualmente.....	32
Tabela 7 - Práticas de leitura das crianças	33
Tabela 8 - Práticas de escrita das crianças.....	33

Índice de figuras

Figura 1 - produções escritas das crianças A e B a propósito de uma receita de salame de chocolate em 11/12/2013	28
Figura 2 - Produções das crianças A e B referentes ao tema "A cidade",	29
Figura 3 - O cantinho da leitura.....	35
Figura 4 - Ficha de consolidação de rimas após a exploração da história "Tenho em casa um cãozinho".	37
Figura 5 - Trabalho de grupo (Preparação da capa do livro).....	38
Figura 6 - Trabalho de grupo (Ilustrações da história)	39
Figura 7 - Trabalho de grupo - A escrever o título da história.	39

Introdução

As investigações têm demonstrado a importância que a leitura de histórias e o desenvolvimento de competências de literacia emergente apresentam a longo prazo, sendo o Pré-Escolar um contexto privilegiado para a promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao longo do estágio de Prática de Ensino Supervisionada I e Prática de Ensino Supervisionada II, foi desenvolvido um projeto intitulado “Leitura e exploração de histórias”, que decorreu durante dois anos letivos, com o mesmo grupo. Iniciou-se no Pré-Escolar (sala dos 5 anos) com a implementação de um cantinho de leitura em janeiro de 2014 (ano letivo 2013/2014) e terminou no mês de janeiro de 2015 (ano letivo 2014/2015), estando os participantes já no 1.º ano de escolaridade. Dito de outro modo, tive o privilégio de continuar com o mesmo grupo durante o mestrado de qualificação e manter o mesmo projeto.

As razões para a escolha deste tema no presente projeto investigativo decorreram do nosso interesse em desenvolver competências propícias à iniciação da leitura e da escrita e prendem-se com o facto de, termos observado, analisado e refletido sobre o quão enriquecedor foram para o grupo o trabalho e as atividades desenvolvidas neste âmbito.

Segundo Justice & Pullen (2003, citados por Cruz, 2011), a literacia emergente integra um conjunto de conhecimentos, de competências e de interesses das crianças relacionados com a leitura e a escrita, bem como os contextos em que se inserem. As componentes ou dimensões contempladas no conceito de literacia emergente são diversificadas. Baker, Serpell & Sonnenschein (1995), citados pelo mesmo autor, apontaram algumas dimensões, sendo que para este estudo focámo-nos na consciência fonológica, na compreensão das histórias e na motivação para a leitura. Nesta investigação também abordaremos a componente da escrita inventada, nomeadamente o desenvolvimento das crianças na fase da escrita.

Cientes da influência que exercemos nas crianças, realizámos atividades em estágio que iam ao encontro da perspetiva defendida por estes autores. Como nos deparámos com este contexto, delineámos metas a alcançar referentes à literacia emergente, observámos a progressão dos alunos, e isto motivou-nos a escolher este tema e a querer saber mais sobre o mesmo, traçando objetivos de investigação. Um dos

objetivos teve o intuito de descobrir de que forma a implementação de um projeto de leitura e exploração de histórias possibilitaria desenvolver o gosto dos alunos pelos livros e o seu conhecimento sobre histórias. De forma a descobrir, observámos e analisámos o impacto nos alunos da implementação do projeto, de janeiro de 2014 até janeiro de 2015, estando já o grupo no 1.º ano de escolaridade. Recorremos a diversos instrumentos e envolvemos diversos participantes para estudar e recolher informações relevantes sobre o tema: questionários aos pais, entrevista à educadora titular, testes aos alunos. Comparámos ainda a turma que esteve envolvida no projeto com outra do mesmo ano que não esteve, através dos testes realizados.

O segundo objetivo desta investigação-ação pretendia aferir se desenvolver a literacia emergente, nomeadamente a consciência fonológica e a escrita inventada, a partir da leitura e exploração de histórias, contribuía para o desenvolvimento literário dos alunos. De forma a concretizar este objetivo, recorremos aos dados das crianças no Pré-Escolar. Optámos por não realizar testes no ano seguinte (2014/2015) que medissem o nível de consciência fonológica e de desenvolvimento das fases de escrita, pois estando os alunos no 1.º ano de escolaridade estaríamos condicionados com diversos fatores. Isto é, estando os alunos num 1.º ano, era esperado que atingissem essas capacidades e que portanto, essa evolução existisse.

Relativamente à estrutura deste trabalho, no primeiro capítulo incluímos a fundamentação teórica que considerámos essencial para analisar os dados recolhidos. No segundo capítulo apresentamos o problema que originou a investigação; os objetivos e questões de investigação que nos colocámos; os instrumentos e procedimentos utilizados; e o tratamento dos dados obtidos. No terceiro capítulo procedemos à análise e interpretação dos dados obtidos. No quarto capítulo expomos algumas propostas e atividades realizadas em estagio e no quinto apresentamos e discutimos os resultados obtidos nesta investigação. Por último, apresentamos as considerações finais sobre o estudo, onde procuramos responder às questões de investigação e explicitar o contributo deste estudo para a nossa atividade de investigação e, futuramente, de docência. Também apresentamos as limitações do nosso estudo e sugestões de investigações futuras que se possam efetuar a partir deste tema.

Capítulo I - Quadro de referência teórico

1. Conceito de literacia emergente

A literacia emergente, segundo Whitehurst & Lonigan (1998 citado por Câmara Municipal de Matosinhos, 2009) engloba o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e escrita, abrangendo igualmente os contextos que facilitam esse desenvolvimento. O conceito de literacia emergente assumiu particular realce nos anos 80, na sequência de muitos trabalhos de investigação que pretendiam estudar os conhecimentos infantis. São muitos os autores que enfatizam a importância de estudar as competências precoces que as crianças possuem sobre a leitura e a escrita, sendo que estes processos começam antes da entrada para o ensino formal.

"O conceito de literacia emergente investiga uma nova perspectiva de abordagem ao processo de aprendizagem da linguagem escrita. Nesta perspectiva é fundamental o papel atribuído à criança, pois o desenvolvimento da literacia começa antes de a criança iniciar uma instrução neste sentido, este desenvolve-se naturalmente em situações reais associadas ao dia-a-dia. (Teale e Sulzby, 1996 citado por Marques, 2013, p.21).

Embora ocorra situações no dia-a-dia da criança que a colocam em contacto com práticas de literacia, estas devem ser estimuladas. Deste modo, os profissionais de educação têm nas escolas um papel preponderante nesse sentido.

Para além das competências, atitudes e comportamentos, os contextos onde as crianças se inserem podem ser motivadores à aquisição de competências de literacia emergente. Segundo Fernandes (2007), a literacia é considerada uma competência social, um meio para atingir um determinado objetivo. Assim sendo, é através das experiências sociais da criança, como ouvir histórias, presenciar e participar em situações que impliquem a leitura e a escrita que a criança vai construindo o seu "projeto" leitor/escritor.

2. A importância das histórias

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano. (*Plano Nacional de Leitura para o 1.º ciclo - Orientações para atividades de leitura*, p.7)

Ainda relativamente à importância da leitura de histórias, Rigolet (2009) refere que esta desempenha um papel fundamental, pois alimenta a memória coletiva, transmite valores, celebrando um ritual temporal em cada um dos seus ouvintes e/ou leitores. Segundo a mesma autora "a literatura preenche vários papéis na criança: ela permite-lhe conhecer melhor o mundo que a rodeia enquanto a ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros, a curiosidade perante a vida" (p.138).

Desta forma, concordamos com a mesma autora quando argumenta que é importante criar hábitos de leitura em sala de aula, para que a leitura para o grupo seja uma fonte de prazer, uma procura de sentido, contribuindo para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças e, por fim para a aquisição de conhecimentos, inclusive da língua escrita. Dito de outro modo, ouvir contos na infância fomenta o desenvolvimento de capacidades que vão além daquelas de que a maioria das pessoas tem consciência. Traz contributos à criança a nível pessoal, como a aquisição de valores, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; a estimulação da sua imaginação e criatividade. Também permite criar laços, vínculos com o adulto que lê para a criança, e possibilita-lhe compreender melhor o meio que a rodeia.

Na perspetiva de (Cullinan 1986, citado por Mata, 2006), as crianças que não ouvem histórias têm menos razões para quererem aprender a ler. Portanto, esta prática, segundo Galda e Cullinan (2000), citados pelo mesmo autor, proporciona oportunidades para a criança ouvir uma leitura fluente e fornece modelos e ideias que podem ser aproveitadas pelas crianças para as suas próprias histórias. Estimula a sua apetência pelos livros, ensinando-lhes a manusear os livros e a tirar partido deles, apoiando-as na construção de muitos conceitos sobre a leitura e escrita e aumentando o seu vocabulário. Deste modo, alinhamo-nos com Wells (1991, citado por Mata, 2006), quando realça que

ouvir histórias desde cedo, muito antes de saber ler, leva a que as crianças ganhem experiência na organização da linguagem oral e escrita.

Refletindo também sobre a importância da leitura de histórias, Moraes (1997) afirma que ouvir o adulto ler histórias, cria o desejo da criança de ler por si mesma, pois o primeiro passo para a leitura é ouvir histórias. A audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função cognitiva, linguística e afetiva. A nível linguístico, a audição dos livros permite clarificar uma relação entre a linguagem falada e a escrita, ou seja, o sentido da leitura. No mesmo sentido, José Moraes (1997) afirma que a leitura em voz alta de livros de histórias deveria ser parte integrante das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, na medida em que estas atividades permitem interações e uma partilha entre pares.

Em síntese, as características qualitativas das práticas de leitura são, segundo Teberosky & Colomer (2003), interação de perguntas e de respostas; participação ativa das crianças; preparação para escutar; familiarização com o discurso do tipo narrativo da ficção; familiarização com a estrutura e função da linguagem escrita.

3. O papel da leitura de histórias na literacia emergente

Cadima & Silva (2005), num estudo sobre investigação e prática docente, referem, citando Dickinson *et al.*, que a exploração de histórias "oferece ganhos em diferentes aspetos literários, nomeadamente no crescimento de vocabulário e da linguagem oral, no conhecimento das convenções do impresso e no gosto e motivação para a leitura" (p. 100-101). Segundo os mesmos autores, o aluno "adquire conhecimentos relativamente aos elementos centrais da narrativa, contribuindo para o desenvolvimento de um sentido de estrutura de história que expande a sua compreensão" (p.99).

Noutro estudo sobre padrões de interação das educadoras durante a leitura de livros em salas de Educação Pré-Escolar, Dickinson e Smith (1994, citados por Gamelas *et al.* 2002), concluem que "a forma como as educadoras de infância leem livros com crianças, num contexto de grupo, está fortemente relacionada com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias" (p.3).

Poslaniec (2006, citado por Franco, 2010), refere que é através do contacto com livros de histórias que as crianças obtêm as suas primeiras experiências leitoras. De

acordo com o ator referido citando Moraes (1994), a única forma possível de envolver crianças não leitoras no processo de leitura é precisamente através da leitura de histórias para as crianças, uma vez que esta é a única via capaz de captar os seus afetos pela leitura. Tem-se verificado que criar oportunidades às crianças de estarem envolvidas nessas práticas proporciona a aquisição de conceitos, conhecimentos, regras e competências de literacia que influenciam o processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita (Sénéchal, 2006 citado por Franco, 2010). No mesmo sentido Mata (2008), refere que a leitura de histórias é uma das atividades mais enriquecedoras para as crianças. Ela permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, o desenvolvimento das conceções emergentes de literacia e a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de leitura, permitindo ainda desenvolver competências relacionadas com as interações, com a partilha de ideias e vivências. Para que este desenvolvimento possa ocorrer, é essencial que o educador assuma as seguintes tarefas:

(...) b) fornecer modelos de leitores envolvidos - um educador que goste de ler e que consiga transmitir esse prazer às crianças está a contribuir para a promoção de futuros "leitores envolvidos", uma vez que actuam como modelos de como e para que se lê. (...) d) desenvolver a curiosidade pelos livros - a forma como se lê ou conta uma história, assim como toda a exploração que a precede e a *posteriori*, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura; (...) f) apoiar o desenvolvimento de conceitos sobre a escrita - mesmo sem ser feito de uma forma escolarizada, as crianças aprendem muito sobre a escrita e as suas características.

(Mata, 2008, p.144 e 145)

Também Teale (2003, citado por Fernandes, 2007), afirma que a leitura de histórias para as crianças do Pré-Escolar e do 1.º ano do 1.º Ciclo influencia o desenvolvimento da literacia, aumentando os conhecimentos das crianças face à leitura. Em síntese, permite-lhes desenvolver o conhecimento e as estratégias que, no futuro, contribuirão para a aquisição da literacia.

Cientes do papel que a leitura e a exploração de histórias têm na aquisição de competências de literacia emergente, referimo-nos de seguida à importância das conceções sobre os aspetos conceptuais da escrita e do desenvolvimento da consciência fonológica. Mais precisamente, sublinhamos a relação recíproca entre estas duas competências de literacia emergente que, tal como as investigações têm demonstrado, estão fortemente relacionadas com os desempenhos na leitura e escrita.

3.1. A consciência fonológica

3.1.1. Conceito

A consciência fonológica pode ser entendida como a capacidade para conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais. (Tumer & Rohn, 1991 citados por Silva, 2003). De acordo com Silva (2003), a estrutura das palavras pode ser composta por três tipos de unidades fonológicas, sendo elas as sílabas, os fonemas e as unidades intrassilábicas. Estas últimas referem-se às unidades do tipo ataque e rima nas quais se pode decompor as sílabas. "O ataque diz respeito à consoante inicial, ou grupo de consoantes iniciais da sílaba (por exemplo, /m/ em *mar* ou /fl/ em *flor*), a rima é constituída pela subsequente série de fonemas (ou seja, /ar/ de *mar* ou /or/ de *flor*)" (p.105). O mesmo autor citado por Maia (2013) defende que a consciência fonológica está dividida em três tipos: a consciência silábica, que corresponde à capacidade da criança para conseguir isolar as sílabas; a consciência intrassilábica, quando a criança consegue isolar as unidades dentro da sílaba; e a consciência fonémica quando a criança consegue isolar os sons da fala.

3.1.2. Capacidades e tarefas metafonológicas

Existem tarefas específicas, hierarquicamente organizadas, através das quais é possível observar os diferentes níveis de consciência fonológica adquiridos pela criança, nomeadamente:

- Noção de rima - As palavras rimam quando há semelhanças entre os sons desde a vogal ou ditongo tónico até ao último fonema da palavra, podendo abranger apenas a rima da última sílaba, a sílaba inteira, ou mais do que uma sílaba. Para identificar rimas, as crianças necessitam de ter a capacidade de identificar sons finais das palavras. (Freitas, 2004; Nascimento, 2009^{*}).
- Aliteração - Capacidade de identificar ou repetir a sílaba ou fonema na posição inicial das palavras (Nascimento, 2009; Schuele e Boudreau, 2008[†]).

^{*} <http://cfonologica.blogspot.pt/>

[†] <http://cfonologica.blogspot.pt/>

- Consciência silábica - É a capacidade de segmentar palavras em sílabas, exigindo a execução de dois processos, a identificação e a discriminação de sílabas (Freitas, Souza e Bandini, 2006; Nascimento, 2009; Sim-Sim, 1998).

De forma a desenvolver estas competências no Pré-Escolar é crucial desenvolver atividades de discriminação auditiva, ouvir poesias, rimas infantis e contos repletos de assonâncias e aliterações, pois permitem trabalhar, de forma lúdica a consciência fonológica. Com estes jogos e a audição destas histórias, segundo Alves, Freitas, e Costa (2007*), as crianças começam a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros: discurso – palavras – sílabas – fonemas.

3.2. O desenvolvimento da escrita

Sendo a leitura e exploração de histórias uma prática da qual a criança retira conceções emergentes sobre a escrita, o contacto com livros infantis serve para as crianças aprenderem que a história tem uma intenção comunicativa, permitindo-lhes apropriarem-se das suas funções, formas e expressões (Teberosky & Colomer, 2003).

Uma das formas de tentar descrever e compreender os conhecimentos e conceções das crianças, segundo Mata (2008), é através das suas produções escritas, quer ao nível do seu aspeto figurativo (aspeto gráfico, caracteres utilizados, orientação da escrita), quer ao nível do seu aspeto conceptual, a partir do qual se pode procurar caracterizar as ideias e conceções que sustentam as suas produções escritas, a sua natureza, as suas características e os processos de construção que lhes estão implícitos.

Segundo Silva (2003) e Maia (2013), as fases de escrita podem ser classificadas da seguinte forma:

A primeira fase denomina-se Escrita Pré-Silábica. Nesta fase, a escrita não é ainda determinada por critérios linguísticos. Do ponto de vista gráfico as crianças usam letras, pseudo-letras ou algarismos para escrever. Na escrita da frase os grafemas sucedem-se sem espaços e a quantidade utilizada não difere da que foi utilizada na escrita de cada palavra (Alves Martins e Niza, 1998 citado por Maia, 2013).

Na segunda fase, da Escrita Silábica, a criança passa a atribuir um valor sonoro a cada letra, mas esta corresponde a uma sílaba. Esta hipótese demonstra que a criança

* <http://cfonologica.blogspot.pt/>

sabe que a escrita representa parte do discurso oral, neste caso as sílabas, ainda que as letras utilizadas não possuam necessariamente um valor estável (Silva, 2013).

A terceira fase caracteriza-se pelo abandono da hipótese silábica. A escrita passa a ser orientada por critérios linguísticos, em que a escolha das letras para representar os diversos sons do oral não é arbitrária. Dentro desta fase da escrita distingue-se três subníveis:

- Escritas silábicas com fonetização – "semelhante à escrita silábica, mas com escolha intencional das letras. Do ponto vista gráfico, as crianças utilizam letras com valor sonoro convencional" (Maia, 2013 citando Alves Martins e Niza, 1998, p.9).
- Escritas silábico-alfabéticas, nas quais a criança passa a utilizar mais do que uma letra para representar cada sílaba da palavra, e essas letras já não são na maioria das vezes escolhidas de forma aleatória, mas em função do seu valor sonoro convencional (Silva, 2003).
- Escritas alfabéticas, nas quais as crianças passam a realizar "uma análise das palavras nos seus fonemas e a selecionar as letras adequadas para a representação dos seus componentes fonémicos. A partir deste nível a progressão infantil passa a estar relacionada com o domínio da ortografia do sistema" (Silva, 2003, p.177). Dito de outro modo, as unidades do oral que são representadas na escrita deixam de ser as sílabas, passando a contemplar na escrita das crianças os fonemas das palavras, pois as crianças nas suas produções mobilizam letras com valor fonético convencional, geralmente todas as letras da palavra, com exceção das convenções ortográficas específicas do código escrito que são ainda desconhecidas pelas crianças e portanto não consideradas. (Alves Martins & Niza, 1998).

3.2.1. A escrita inventada

Maia (2013, citando Alves Martins e Silva, 2009), refere que o primeiro autor a usar o conceito de escrita inventada foi Read, na década de 70. Segundo ele, as crianças desde cedo tentam reproduzir na escrita os sons que identificam no oral. Este conceito de escrita inventada, refere-se à forma como as crianças se expressam na escrita antes do processo formal, pondo em evidência que nestas produções já existe uma lógica

implícita que vai melhorando à medida que as crianças se envolvem com maior assiduidade nas várias experiências de literacia.

O envolvimento de crianças do nível de Pré-Escolar em situações de escrita inventada tem consequências positivas na aprendizagem da leitura, dado que existe uma relação de desenvolvimento recíproca entre a consciência fonémica e as escritas infantis pré-convencionais (Silva, 2003). Estas práticas permitem à criança adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético e a estrutura fonológica das palavras, pois, de acordo com a autora supracitada, diversos estudos realizados têm vindo a demonstrar que além de as escritas inventadas contribuírem para a evolução da escrita, potenciando a apropriação do princípio alfabético, elas promovem também a consciência fonológica.

No mesmo sentido, Teixeira & Vale (2005 citando Snow, Burns & Griffin, 1998), num estudo sobre relações entre competências cognitivas/linguísticas e conhecimentos alfabéticos no jardim de infância refere que as crianças beneficiam com as oportunidades de usarem a sua inicial compreensão letra-som para escreverem palavras foneticamente. A escrita inventada ou escrita baseada nos sons, encoraja o desenvolvimento da consciência das unidades fonológicas que são os fonemas, e por conseguinte, terá repercussões na futura aprendizagem da leitura e escrita. O mesmo autor explica que, no teste de escrita inventada, as crianças são convidadas a escrever "como ouvem" e os resultados de vários estudos demonstram que as crianças não escrevem ao acaso, pois tentam representar os sons que conseguem detetar nas palavras. Deste modo, este teste implica o uso de consciência fonológica, fonémica e, pelo menos, de alguns conhecimentos alfabéticos. Assim sendo, está fortemente relacionado com os desempenhos em leitura.

Resumindo, segundo Silva (2003) a promoção de atividades de escrita em que as crianças são incentivadas a comunicar através deste tipo de código, sem preocupação em relação à sua adequação relativamente às normas convencionais traz benefícios no seu percurso até à compreensão das características alfabéticas da linguagem escrita.

4. O papel do educador e a importância de um espaço de leitura numa sala de Jardim de Infância

As experiências realizadas no contexto do jardim de infância, bem como a exploração de livros em bibliotecas facilitam a partilha de sentimentos e opiniões sobre a linguagem escrita e as tentativas de leitura e escrita das crianças (Wigfield, 1997 citado por Cruz, 2011). No mesmo sentido, Cruz (2011 citando Edmunds & Bauserman, 2006), salientam a importância das bibliotecas presentes nas salas de jardim de infância, uma vez que proporcionam às crianças o acesso a livros diversificados apresentados em vários suportes e formatos.

Como se sabe, o espaço escolar deve privilegiar as necessidades das crianças de modo a garantir um bom desenvolvimento. Como refere Sanches (2001) “ a organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da sala é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (p. 19). Num espaço de leitura, as crianças observam e leem livros, simulam com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias. Para muitas crianças esta área é um espaço agradável onde podem ver livros sozinhos, com os amigos ou com um adulto. Sabendo que a sala de jardim de infância fornece um clima propício à aquisição de atitudes e comportamentos que queremos incutir, a existência de uma biblioteca em sala tem um papel enriquecedor para um grupo de crianças. (Mary Hohmann, 2009)

Alinhamo-nos, pois, com o pensamento de Sim-Sim (2001), quando refere que cabe à escola e ao educador criar as bases e motivar as crianças a se sentirem motivadas para a leitura, pois os educadores são um modelo que lhes transmite hábitos e práticas que condicionam os seus gostos. Segundo Silva *et al.* (2012), a leitura como comportamento eminentemente social, não foge à influência exercida pelos profissionais de educação.

Relativamente às competências que o uso de um espaço de leitura proporciona segundo Conde *et al.* (2012), são sobretudo ao nível de fomentar o gosto e as competências de leitura, escrita e comunicação. A aquisição dessas competências são uma condição estruturante ao nível da formação pessoal e capacidade de progressão nas aprendizagens da criança.

Capítulo II - Metodologia

1. Problema, objetivos e questões de investigação

1.1. Problema

Em contexto de estágio no nível de Pré-Escolar na sala dos 5 anos de jardim de infância, fomos confrontadas com uma sala que não continha uma área destinada à leitura que as crianças pudessem consultar. A ausência desse espaço revelava um investimento frágil para as práticas de literacia. Azevedo (2005 citado por Valadares, 2007), refere que "compete ao professor levar os alunos a dialogar com os textos e seus contextos", em suma, "desempenhar o papel mediador no fomento da competência literária dos alunos" (p.11). Estando consciente da influência que o adulto exerce nas crianças, é importante o educador organizar sessões onde são lidos/escutados contos, poemas, seguidos de atividades, tais como comentários sobre as narrativas lidas, enriquecimento de vocabulário, troca de opiniões, contacto direto com os livros, partilhas de experiências com os colegas, reconhecimento de letras, desenvolvimento da consciência fonológica, entre outras.

Vários estudos referem a importância do contacto com os livros e com a leitura e neste sentido procurámos intervir nesta temática. Deste modo, o projeto implementado em estágio de leitura e exploração de histórias começou pela implementação de um cantinho de leitura, por meio da instalação de um suporte de parede para arrumação de livros. Esse espaço passou a ser utilizado por sugestão e estimulação da estagiária, no decorrer de diversas atividades. Pôde então notar-se, um interesse acrescido por parte das crianças pela leitura de histórias e pelas atividades subsequentes.

O presente estudo foi motivado pela intenção de compreender de que forma a implementação de um projeto de leitura e exploração de histórias possibilitaria melhores resultados em algumas competências de literacia emergente. Das diversas competências de literacia emergente, procurámos demonstrar que, a partir da leitura e exploração de histórias, podemos contribuir para o desenvolvimento literário dos alunos, nomeadamente no que respeita à consciência fonológica e à escrita inventada. Também se pretendeu compreender se isso influenciaria o gosto que as crianças têm pelos livros e leitura e o seu conhecimento sobre histórias.

1.2. Objetivos e questões de investigação

Tendo como problema inicial a inexistência de um espaço que possibilitasse desenvolver esses processos, o presente estudo pretendeu analisar a evolução do grupo relativamente às competências pré-leitoras das crianças, o seu gosto pela biblioteca e a postura das crianças perante os livros em contexto Pré-Escolar e no 1.º ano de escolaridade, no período em que decorreu o projeto, mediante o desenvolvimento de atividades que visavam trabalhar essas competências. Possuindo como estímulo para a realização desta investigação o interesse e a preocupação pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita em crianças do Pré-Escolar, com o presente estudo pretendemos avaliar se a existência de um projeto de leitura e exploração de histórias no nível Pré-Escolar, contribuíu para desenvolver os objetivos referidos no quadro 1.

Merrian (1988, citado por Marques, 2013) atesta que, depois de definido o problema da investigação, o investigador deverá definir em seguida as questões de investigação. Deste modo, para desenvolver e concretizar a investigação, delineei os objetivos e questões de investigação e estabeleci a seguinte relação entre elas:

Quadro 1- Relação entre objetivos e questões de investigação

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões de investigação
Estudar e promover competências de literacia em crianças do Pré-Escolar, tendo em conta a sua integração no primeiro ano de escolaridade.	Analisar o impacto do projeto de leitura e exploração de histórias no desenvolvimento de competências de literacia e na aprendizagem da leitura e da escrita no nível Pré-Escolar.	Será que a existência de um projeto de leitura e exploração de histórias possibilita desenvolver competências de literacia emergente (consciência fonológica, escrita inventada e motivação para a leitura)?
Promover o gosto das crianças pelo contacto com os livros.	Analisar o impacto do projeto no gosto dos alunos pelos livros.	Será que proporcionar um contacto com livros, desde cedo às crianças, influencia o gosto que elas terão pela leitura e o seu conhecimento sobre histórias?

2. Paradigma

Guba (1990, citado por Aires, 2011) considera o paradigma um conjunto de crenças que orientam a ação. Cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo no âmbito das questões que formula e das interpretações que faz dos problemas. Assim sendo, a opção pelo paradigma para a recolha de dados faz necessariamente parte de um trabalho de investigação.

No presente estudo, optámos pela abordagem interpretativo-qualitativa, por considerarmos ser a mais apropriada. De seguida, apresentamos algumas características que definem uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (2013).

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, ou seja, os dados recolhidos pelo investigador obtêm-se através do contacto direto. Estes autores entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Neste tipo de investigação, o investigador, como observador do que quer investigar, é o principal elemento de recolha de dados, privilegiando-se o material recolhido como fonte direta dos dados. Deste modo, neste tipo de investigação são particularmente relevantes determinadas técnicas de recolha de dados, como a observação dos sujeitos, as entrevistas e as notas de campo, entre outras. A investigação qualitativa caracteriza-se ainda pelo facto de ser descritiva, na medida em que os dados recolhidos se apresentam geralmente em formato de texto (texto das entrevistas, fotografias, gravações, documentos pessoais, entre outros).

Para além das características acima referidas, os investigadores qualitativos têm como objetivo perceber aquilo que os participantes experimentam e o modo como eles interpretam as suas experiências. Assim sendo, traçam estratégias e procedimentos que lhes permitam considerar as experiências dos participantes.

Segundo Erickson (1986, citado por Marques, 2013) a investigação interpretativa engloba diversas abordagens. Assim, através da metodologia de pesquisa qualitativa, que visa a obtenção de dados descritivos mediante um contacto direto e interativo do investigador com o objeto de estudo, desenvolvemos uma investigação interpretativo-qualitativa. Debruçámo-nos sobre um contexto de estágio, concretamente sobre a implementação de atividades de exploração de histórias, onde esta investigação procurou descobrir a importância dessas práticas.

Perante esta descrição e porque pretendemos compreender o fenómeno do projeto como um todo e sem preocupação em isolar variáveis, pois as nossas preocupações remetiam para descrever os fenómenos, optámos assim pela realização de uma investigação interpretativo - qualitativa.

3. Design de estudo

O presente estudo caracteriza-se por ser uma investigação-ação, pois investigámos as consequências visíveis, isto é, a mudança no gosto e aptidão para a leitura após a implementação de um projeto de leitura e exploração de histórias.

A investigação-ação "consiste numa estratégia de recolha de dados e de análise de dados sobre um fenómeno específico (...), tendo em vista a formalização e promoção de mudanças na realidade estudada" (Pardal & Lopes, 2011, p. 44). Segundo o mesmo autor, a investigação exige, como condição para sê-lo, ser realizada com o objetivo de provocar uma mudança.

Na investigação-ação recorre-se a métodos quantitativos ou qualitativos e, frequentemente, aos cruzamentos dos mais diversos entre esses, a investigação-ação, enquanto estratégia de busca e obtenção de resultados, assume-se aplicada a uma situação particular, com o investigador ativamente envolvido na causa do estudo em curso e na solução de um problema-objeto de estudo.

(Pardal & Lopes, 2011, p. 44)

4. Participantes

O projeto decorreu em dois anos letivos consecutivos. Nele participaram 27 crianças de 5 anos que frequentavam, primeiro, o nível Pré-Escolar e, no ano seguinte, o 1.º ano de escolaridade.

No nível de Pré-Escolar, os sujeitos foram avaliados no início da implementação do projeto e no final do ano letivo, a diversos níveis: (1) desenvolvimento da consciência fonológica; (2) desenvolvimento nas fases de escrita - escrita inventada. Estes participantes foram avaliados nos meses de janeiro (início do projeto de leitura) e em junho, quando frequentavam o nível Pré-Escolar.

No ano seguinte (ano letivo 2014/2015), os mesmos participantes foram avaliados estando no 1.º ano de escolaridade, tendo em conta os seguintes parâmetros:

(1) motivação e gosto por estar em contacto com livros e pela leitura; (2) o seu conhecimento sobre histórias. Para avaliar esses parâmetros, a turma foi observada e submetida a dois testes.

Intervenientes da investigação

Apesar de não constituir um dos objetivos do estudo, optou-se por comparar a turma que esteve envolvida no projeto com uma turma que não esteve, para que desta forma fosse mais fácil sustentar os resultados obtidos com a nossa intervenção. Assim sendo, os testes foram também aplicados a outra turma do mesmo ano. Esta outra turma era composta 28 alunos (16 rapazes e 12 raparigas). Ambas as turmas, a que esteve envolvida no projeto e a que não esteve foram submetidas aos dois testes, sendo ao todo 54 alunos.

Participou ainda a educadora titular do grupo de crianças. O objetivo foi verificar a opinião de uma docente que esteve em contacto com o grupo de crianças diariamente, de modo a averiguar se houve evoluções nos parâmetros acima referidos, no nível Pré-Escolar.

Também os pais das crianças participaram, pois os dados fornecidos pelos encarregados de educação dos alunos foram pertinentes para o estudo, na medida em que nos permitiram retirar algumas conclusões. Estes participantes facultaram-nos informação relativamente à frequência de hábitos de leitura, práticas de leitura e escrita das crianças do início do ano letivo 2013/2014 e o final do ano letivo 2013/2014.

5. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Definidos os objetivos, as questões de investigação e os sujeitos participantes no estudo, procedeu-se à escolha dos instrumentos e procedimentos mais adequados para obter os dados necessários.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados para esta investigação foram de natureza naturalista e interpretativa.

5.1. Observação direta / Notas de campo

O método de observação direta constitui, na perspectiva de Quivy & Campenhould (2008), um método que permite captar os comportamentos nos momentos em que ocorrem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.

Também resultam da observação as notas de campo, que, tal como refere Lourenço (2014), proporcionam ao observador registar incidentes críticos, reações, comportamentos e sentimentos presenciados em contexto educativo e que merecem uma reflexão posterior. O mesmo autor, referindo Máximo-Esteves (2008, p.88), é da opinião de que "as notas de campo são registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto". Em suma, as notas possibilitam conhecer melhor o grupo, refletir sobre as ações observadas e sobre os impactos que produzem nos sujeitos. Um dos principais instrumentos das notas de campo é o diário de bordo. Segundo Bogdan & Biklen (2013) neste instrumento o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Estas notas são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflete sobre os dados de um estudo, não só representando uma fonte importante de dados, mas também apoiando o investigador no desenvolvimento do estudo que esta a realizar.

No caso concreto da nossa investigação, as observações assumiram um papel crucial, sendo que utilizámos os seguintes instrumentos:

a) Notas de campo - Diário de bordo do investigador

No ano letivo 2014/2015, em contexto de estágio observámos situações relevantes para a investigação e recorremos ao diário de bordo do investigador para registar todos os acontecimentos considerados pertinentes para o estudo, nomeadamente as opiniões, pedidos e comportamentos das crianças no que concerne a práticas de literacia.

b) Avaliação da consciência fonológica

Em determinadas atividades, observámos as respostas dadas pelas crianças em jogos de consciência fonológica, registando os seus conhecimentos e se os objetivos tinham ou não sido adquiridos. Foram preenchidas duas grelhas. Na primeira pretendemos avaliar se a criança tinha noção de rima, isto é, se identificava o som final da palavra, referindo de várias palavras quais as duas que rimavam entre si. Apresentámos em cartões as palavras com a respetiva imagem e perguntámos à criança quais as palavras que rimavam entre si (por exemplo, *mola*, *boneca*, *caneca*, *carro*, *jarro*, *bola*). De seguida, questionámos cada criança de forma a compreender se sabiam outra palavra que rimasse com as duas que tinham indicado (por exemplo, que palavra conheces que rime com *mola* e *bola*?). Esta avaliação foi realizada no mês de janeiro e junho, ou seja, antes e após a implementação do projeto. Embora tenham sido executadas diversas atividades em estágio referentes às rimas, procurámos avaliar as crianças nesses dois momentos.

Na segunda avaliação efetuada tivemos como objetivo compreender se cada criança sabia identificar a sílaba inicial das palavras que eram proferidas. Esta avaliação de consciência fonológica também foi concretizada no mês de janeiro e junho. Apresentámos algumas palavras e pedimos a cada criança que dividisse a palavra em sílabas e nos indicasse qual era a sílaba inicial. Esta avaliação permitiu-nos verificar a capacidade de aliteração e consciência silábica (segmentação) das crianças. Optámos por realizar esta atividade estando somente com 4/5 crianças de cada vez para podermos observar mais detalhadamente a resposta de cada uma.

c) Grelha de registo de Escrita Inventada

Na grelha foram registadas as respostas dadas pelas crianças quando colocadas em situações de escrita. Em três situações ao longo do ano letivo 2013/2014, as crianças escreveram palavras sobre um tema. O primeiro tema, realizado em dezembro, foi uma receita de culinária constituída por 5 palavras (*bolacha*, *manteiga*, *açúcar*, *chocolate* e *ovo*). O segundo tema foi a cidade, no âmbito do qual foram proferidas as palavras: *rua*, *prédio*, *vivenda*, *casa*, *estrada* e *elevador*. O terceiro tema foi o nome de frutas, no qual as crianças tentaram escrever as palavras *banana*, *maçã*, *uva* e *ananás*. Nestas três situações, foram distribuídas às crianças folhas brancas A5, onde escreviam como sabiam cada palavra que lhes era ditada. Cada palavra surgia após um jogo de adivinhas ou de palavras que contemplavam uma história lida anteriormente ao grupo. As crianças

foram informadas de que, se não soubessem escrever a palavra, deveriam escrever como achavam que se escrevia. As respostas fornecidas pelas crianças foram registradas na grelha e, de seguida, procedemos a identificar a fase de escrita apresentada por cada criança. Como algumas crianças não realizaram esta atividade devido às atividades extracurriculares, como o inglês e a natação, não conseguimos obter a avaliação de todas as crianças do grupo.

5.2. Entrevistas

Considerámos que este método era adequado à nossa pesquisa, pois a opinião da educadora que acompanhou o grupo diariamente era crucial para detetar se houve desenvolvimento nas competências de leitura e escrita do grupo.

Quanto à estruturação, optámos pela entrevista semiestruturada, pois pareceu-nos a mais adequada para o estudo.

"A entrevista semiestruturada nem é inteiramente livre e aberta, nem orientada por um leque de perguntas estabelecido *a priori*. O entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião. Deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente"(Pardal & Lopes, 2011, p. 87).

Segundo Bogdan & Biklen (2013), as entrevistas possibilitam ao investigador captar o discurso do entrevistado, permitindo que a sua análise se torne clara. Com a intenção de clarificar esta análise elaborámos o guião da entrevista e definimos nele os objetivos que pretendíamos atingir. Para Quivy & Campenhoudt (1998, citados pelo mesmo autor), as questões que compõem o guião devem ser objetivas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira.

De forma a analisar em que medida um projeto de leitura e exploração de histórias e as atividades em torno deste tema poderiam contribuir para a evolução das competências pré-literácitas, recolheu-se informação junto da educadora. Sendo a educadora do grupo a pessoa que mais tempo passa com as crianças, pensámos que a sua opinião seria esclarecedora e importante.

Antes da realização da entrevista, delineámos as questões que colocaríamos, sempre tendo consciência de que as questões não tinham de ser proferidas na mesma ordem, podendo modificar-se algumas no desenrolar da conversa.

Os objetivos às questões do guião da entrevista estão reproduzidos no seguinte quadro:

Quadro 2- Objetivos das questões realizadas na entrevista

Objetivos:

-
- Verificar uma eventual correlação entre a existência de um projeto de leitura e exploração de histórias e os hábitos/gostos das crianças por livros.
 - Detetar quais os comportamentos da criança e das crianças entre si numa biblioteca.
 - Verificar se existiram práticas de leitura individuais.
 - Compreender se existe correlação entre a existência de um espaço de leitura/projeto de leitura e o número de livros trazidos pelas crianças diariamente.
 - Detetar se a hora do conto é um momento preferido do grupo. Verificar as atividades preferidas das crianças após a hora do conto.
 - Conhecer as práticas de leitura das crianças.
 - Verificar se a exploração de história teve impacto na escrita das crianças. Verificar a evolução das crianças relativamente às fases de escrita.
 - Conhecer as práticas de escrita das crianças.
 - Detetar se a existência de um espaço de leitura e exploração de histórias promoveu a evolução nos hábitos e gostos pela leitura.
 - Detetar se a evolução ocorreu predominantemente em certos alunos.
-

5.3. Questionários

Utilizámos também o inquérito por questionário para a recolha de dados (Anexo 1). Este foi distribuído em janeiro de 2015 aos encarregados de educação dos alunos, sendo os dados confidenciais, respeitando-se assim a ética da investigação. Neste instrumento, as questões 6 e 7 foram uma adaptação da versão original do “Questionário sobre práticas e hábitos de literacia”, desenvolvido por Mata (2002).

Num estudo sobre práticas de literacia familiar, Lourenço (2014) mencionou que o inquérito por questionário possibilita ao investigador recolher, confrontar e analisar os diversos pontos de vista dos sujeitos envolvidos na investigação. O mesmo autor refere que neste instrumento as questões podem ser abertas ou fechadas. As questões formuladas permitem apurar as opiniões e as perspetivas dos inquiridos relativamente ao que lhes é questionado, servindo as suas respostas para dar ao investigador informações importantes para o estudo que está a realizar.

Segundo outra perspetiva, o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas às suas

opiniões, ao seu nível consciência de um acontecimento de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188).

Construir este instrumento pareceu-nos o mais apropriado, pois diariamente os pais estão em contacto com o(a) seu (sua) filho(a) e podem observar comportamentos e atitudes consideradas relevantes para o estudo. Uma vez que, numa investigação-ação, o investigador está muito próximo dos participantes, achámos importante conhecer a opinião dos pais. Deste modo, poderíamos compreender de que forma o projeto teve impacto ou não fora do contexto sala de aula.

Através deste instrumento pretendíamos ter a perceção do impacto que o projeto desenvolvido teve nas práticas de literacia das crianças em ambiente familiar e no gosto/aptidão da criança em relação à leitura. Distribuíram-se 27 questionários aos pais, com o consentimento da professora cooperante.

Refletimos sobre os objetivos que pretendíamos alcançar para determinar o que deveríamos perguntar aos pais usando o inquérito por questionário. Estabelecemos assim, no quadro 3, os objetivos das questões realizadas aos pais dos participantes:

Quadro 3- Objetivos do inquérito por questionário

Objetivos:

-
- Diagnosticar se houve um aumento no gosto e interesse dos alunos em ouvir histórias e estar em contacto com livros entre o início do ano letivo 2013/2014 e atualmente (janeiro de 2015).
 - Identificar com que regularidade a criança desenvolve práticas de leitura acompanhada e sozinha, no início e final do ano letivo 2013/2014.
 - Identificar quantos livros infantis a criança possuía no início do ano letivo 2013/2014 e possui atualmente (janeiro de 2015).
 - Verificar com que frequência os pais compravam livros infantis a pedido da criança no início do ano letivo 2013/2014 e compram atualmente (janeiro de 2015).
 - Identificar quais as práticas de leitura e de escrita realizada pelas crianças.
 - Detetar a opinião dos pais sobre a evolução da criança no que respeita a hábitos e gostos pela leitura.
-

5.4. Teste "Conhecimento sobre histórias 1"

Este instrumento foi aplicado aos alunos do 1.º A (turma envolvida no projeto) e do 1.º B (turma não envolvida no projeto). A finalidade do teste era detetar o conhecimento de cada aluno sobre as categorias básicas da narrativa com base numa

história, nomeadamente as personagens (principais, secundárias); as características das personagens (físicas e psicológicas); o espaço onde decorria a ação; a sequência dos acontecimentos. Também se pretendia verificar se os alunos sabiam identificar o trabalho que é desenvolvido por um autor e por um ilustrador.

As questões da ficha foram colocadas oralmente a cada aluno, isto é, a própria ficha não foi apresentada ao aluno. Depois de um momento de familiarização, em que o livro da Carochinha era mostrado ao aluno, era-lhes perguntado: «Conheces a história da Carochinha?». Foi escolhida esta história, pois pensamos ser um conto que a maioria das crianças conhece, sendo o ideal para colocar as questões que pretendíamos. Caso, o aluno não conhecesse essa história, perguntaríamos se conhecia, por exemplo, a história dos três porquinhos. A ficha aplicada pode ser consultada no Anexo 2.

5.5. Teste - "Conhecimento sobre histórias 2"

Este instrumento foi aplicado aos alunos do 1.ºA e do 1.º B, para detetar se conheciam os nove livros apresentados numa ficha. A ficha aplicada pode ser consultada no Anexo 3. Perguntámos a cada aluno «Conheces alguns destes livros?». Tentámos compreender se o aluno conhecia o livro, se possuía um exemplar e se conhecia detalhadamente a história do livro. A questão foi colocada oralmente e a resposta registada pela investigadora.

6. Tratamento de dados

Avaliação da consciência fonológica

Atribuímos na grelha de avaliação referente à noção de rima a cotação de 1 ponto quando a criança sabia indicar quais as duas palavras que rimavam entre si das várias apresentadas. Seguidamente, cotámos 1 ponto se referisse outra palavra que rimasse com as duas que tinha indicado anteriormente (por exemplo, *mola* - *bola* e a criança respondesse *cola*). Caso a criança não soubesse era atribuído 0 pontos.

Na avaliação referente à consciência silábica e capacidade de aliteração, atribuímos: 2 pontos quando a criança indicava qual a sílaba inicial da palavra e sabia referir outra palavra começada pela mesma sílaba (exemplo, *bola* - *bo* e a criança

respondesse *bota - bo*; 1 ponto se soubesse somente indicar a sílaba inicial da palavra *bola - bo* e 0 se não soubesse identificar a sílaba inicial). Cotámos ainda 1 ponto à criança que dividisse a palavra em sílabas, por exemplo, *bola - bo-la*.

Grelhas de escrita inventada

Com base nas fases de escrita definidas por Silva (2003) e Maia (2013), observámos as respostas de cada criança apresentada numa folha A5 e transpusemo-las para uma grelha que analisaremos no Capítulo III - Análise e interpretação dos dados.

Entrevista à educadora

Relativamente à entrevista à educadora, dado que eram questões de resposta aberta, as respostas dadas foram transcritas de forma a facilitar a interpretação. Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo, a fim de efetuar inferências a partir das respostas.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens.

(Bardin, 2009, p.44 citado por Marques, 2013, p.100)

Esta definição permite-nos compreender que a análise de conteúdo pode ser utilizada em qualquer tipo de investigação, desde que permita a análise do que é explícito no texto e se adquiram indicadores que permitam elaborar conclusões. O mesmo procedimento foi seguido na questão 8 do inquérito, visto ser uma questão de resposta aberta " Tendo em conta o trabalho realizado no Pré-Escolar (5 anos) e no início do 1.º ano de escolaridade, qual a sua opinião sobre a evolução da criança no que respeita a hábitos e gostos pela leitura?".

Inquérito por questionário

Após a aplicação do instrumento, transpusemos os dados recolhidos para um ficheiro Excel e procedemos ao seu tratamento.

Na primeira questão foi atribuída a seguinte cotação: 0 à resposta *não*, 1 a *sim*. Para análise dos dados, foi calculada a soma e percentagem da resposta "não" e resposta "sim". Posteriormente, os dados foram reunidos em tabelas devidamente identificadas, para uma melhor observação dos resultados. Na segunda e terceira questão, foi atribuído o valor 0 à resposta *nunca*, 1 a *raramente*, 2 a *algumas vezes (1x por semana)* e 3 à resposta *várias vezes (3/4x por semana)*. Também se calculou a soma e percentagens de cada hipótese de resposta para verificarmos qual se destacaria mais. O mesmo procedimento foi efetuado na questão 6 e 7. Na questão número 4 pretendíamos calcular a média e o desvio padrão. No entanto, a questão, tal como referido na análise dos dados, não nos permitiu obter resultados. As questões realizadas podem ser visualizadas no Anexo 1 .

Teste - "Conhecimento sobre histórias 1"

De forma a retirar conclusões sobre as respostas dadas pelas crianças, delineámos as questões que pretendíamos colocar e respetivo objetivo. As questões podem ser visualizadas no Anexo 2 .

Quadro 4- Questões e objetivos do teste "Conhecimento sobre história 1"

Questões colocadas oralmente	Objetivos
1	Indicar o título da história
2.1	Identificar que trabalho é desenvolvido por um autor
2.2	Identificar que trabalho é desenvolvido por um ilustrador
3.1	Definir o que são personagens principais e secundárias
3.2	Indicar o nome da personagem principal
3.3.	Indicar o nome das personagens secundárias
4.1	Definir o que é um espaço/local de uma história
4.2	Indicar o espaço onde decorre a história
5	Recontar a história, tendo em conta a sua sequência

A cotação das respostas dos alunos foi atribuída a cada questão separadamente e consoante o tipo de resposta dada pelo aluno:

Quadro 5 - Critérios de avaliação das respostas do teste "Conhecimento sobre histórias 1"

Questões	Critérios
(1,2, 3.1, 3.2, 3.4, 4,1, 4.2)	0 - não responde corretamente 1 - responde corretamente
Questão 3.3	Atribuição de 5 pontos quando refere as cinco personagens secundárias. 1 ponto para cada personagem que identifica.
Questão 5	0 - não sabe a história. 1- Sabe parcialmente a história. 2 - Sabe bem a história. 3 - Sabe muito bem a história. Indica toda a sua sequência.

Teste - "Conhecimentos sobre histórias 2"

A cotação das respostas dos alunos foi feita da seguinte forma: 0 – não conhece o livro; 1 – reconhece somente o título/capa; 2 – conhece a história do livro, recontando-a. A ficha aplicada pode ser consultada no Anexo 3.

Transpusemos os dados recolhidos para um ficheiro Excel e procedemos ao seu tratamento, isto é, nesse ficheiro calculámos a soma de respostas corretas.

Capítulo III - Análise e interpretação dos dados

Segundo Bogdan & Biklen (2013), a análise de dados é “o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (p. 205). Segundo os autores, esta organização visa a compreensão e apresentação aos outros de todos os materiais recolhidos na fase anterior.

Primeiramente, começou-se por analisar e refletir sobre os resultados obtidos através da observação direta nos meses de janeiro e junho de 2014, isto é, a evolução relativamente à escrita inventada e à consciência fonológica - atividades de rimas, aliteração e segmentação silábica. A análise destes dois dados permitiu-nos encontrar resposta à primeira questão problema.

Tal como se pode constatar nas avaliações referentes à consciência fonológica, verificam-se evoluções na capacidade de identificar a sílaba inicial e som final de cada palavra. A maior evolução registou-se, sobretudo, na capacidade de proferir outros exemplos para além das palavras apresentadas, isto é, de criação de rimas e de palavras que comecem com o mesmo som. Embora, no nosso ponto de vista apresentassem no início do projeto boa capacidade nesta área, as crianças foram progredindo ao longo das intervenções, tal como se pode verificar nas avaliações realizadas no mês de janeiro e junho. Os resultados podem ser consultados no Anexo 4 .

Relativamente à escrita inventada, a maioria das crianças começou o ano letivo na fase pré-silábica, evoluindo para a escrita com fonetização, nomeadamente a escrita alfabética. Transcrevo de seguida, dois casos notórios de maior evolução.

Apresentámos na figura 1 as produções escritas das crianças A e B realizadas em dezembro e na figura 2 no mês de junho.

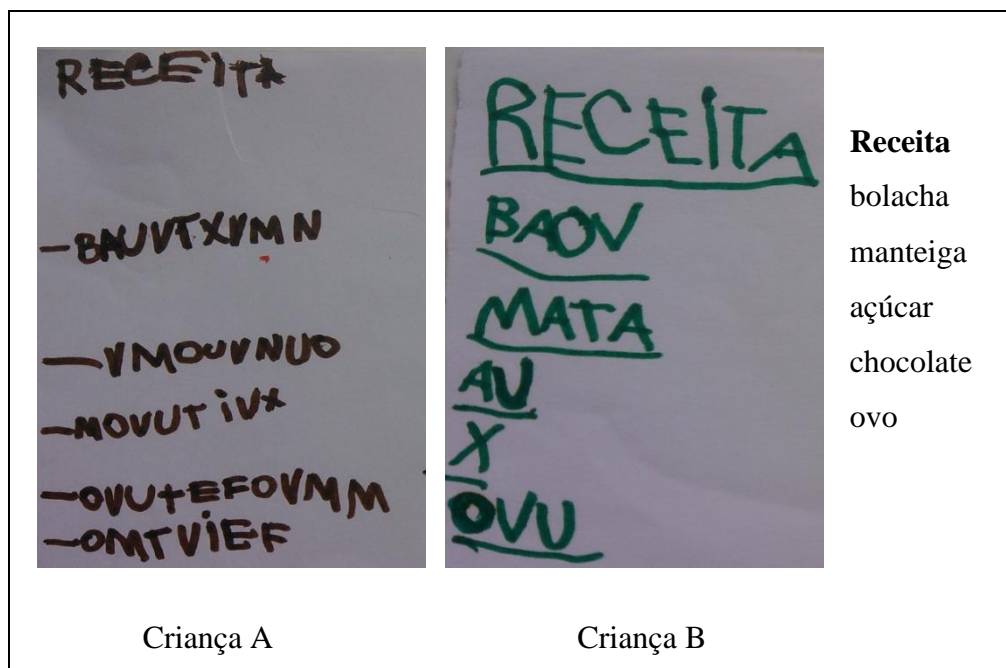


Figura 1 - produções escritas das crianças A e B a propósito de uma receita de salame de chocolate em 11/12/2013

Observando a figura 1, podemos verificar que a criança A apresenta um nível de escrita pré-silábica, pois a escrita ainda não é determinada por critérios linguísticos. Embora do ponto de vista gráfico use letras e não pseudoletas ou algarismos e portanto, segundo Lopes (2004), já serem patentes regras sobre o impresso, a escrita é marcada pela ausência de relação letra-som. Somente numa das palavras pode ser entendida uma tentativa de fonetização "OVU", embora escreva diversas letras a seguir. Relativamente à criança B, existe uma tentativa de fonetização, estando no nível de escrita silábica, na medida em que, nas palavras bolacha e manteiga, nas duas primeira sílabas usa uma letra para representar essa sílaba (exemplo: bolacha - BA; manteiga - MATA). Na última palavra, a unidade oral é representado na totalidade "OVU".

Apresentamos de seguida, as produções realizadas pelas mesmas crianças no mês de junho, embora tenhamos consciência de que, para uma avaliação mais rigorosa, as crianças deveriam ter escrito as mesmas palavras que escreveram no mês de dezembro.

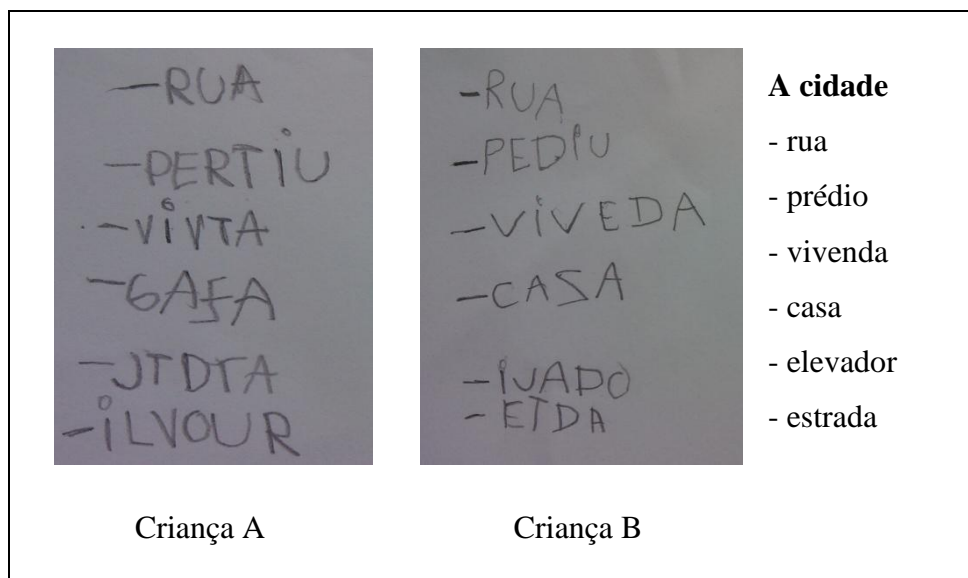


Figura 2 - Produções das crianças A e B referentes ao tema "A cidade", abordado em junho.

As produções foram realizadas após a exploração da história "O rato do campo e o rato da cidade". Nestas produções é possível verificar a evolução de dois dos participantes no projeto "leitura e exploração de histórias" no que concerne a escrita. A criança A deixou de pertencer ao nível de escrita pré-silábica e passou a apresentar uma escrita com fonetização, nomeadamente escrita silábico-alfabética. Segundo Silva (2003), nesta fase a criança utiliza mais do que uma letra para representar cada sílaba da palavra, e essas letras já não são escolhidas de forma aleatória, mas em função do seu valor sonoro. As correspondências são sempre corretas, exceto na palavra *prédio* onde coloca um T. Relativamente à criança B, evoluiu da escrita silábica para o nível de escrita com fonetização, nomeadamente a escrita alfabética. Segundo Silva (2013), a criança nesta fase passa a realizar uma análise das palavras nos seus fonemas e a selecionar as letras adequadas para a representação dos seus componentes fonémicos. Tal como se pode verificar na figura 2, escreveu corretamente duas palavras - rua e casa - as restantes estão muito aproximadas. Porém, na palavra "elevador" suprimiu a sílaba "le". Os restantes resultados obtidos relativamente ao desenvolvimento da escrita inventada podem ser consultados no Anexo 5.

Com a finalidade de procurar resposta para a segunda questão-problema, isto é, para verificar se a existência do projeto de leitura e exploração de história contribuiu para aumentar o gosto que as crianças tinham pela leitura e o seu conhecimento sobre histórias, analisámos e interpretámos os dados dos instrumentos abaixo referidos.

As notas de campo que intitulámos "diário de bordo do investigador" tiveram um papel significativo. A utilização deste instrumento permitiu-nos detetar que o projeto de leitura e exploração de histórias possibilitou diversas trocas de opinião entre adulto-criança e criança-criança; que os alunos no ano seguinte (ano letivo 2014/2015 - 1.º ano) solicitavam à professora que lhes lesse diversas histórias ao final do dia; efetuavam marcações na biblioteca do colégio, estando com frequência junto à área dos livros infantis a manuseá-los; traziam com regularidade livros e trocavam opiniões sobre os mesmos com colegas, estagiária e professores. Estes registos das observações podem ser visualizados no Anexo 6.

No que respeita aos dados fornecidos pelos encarregados de educação, o inquérito por questionário permitiu concluir que 86% dos pais consideram que, no ano letivo 2013/2014, o(a) seu(sua) educando(a) revelou maior gosto e interesse em ouvir histórias e estar em contacto com livros, em comparação com o início do ano letivo 2013/2014. É de notar, porém, que embora tivessem sido distribuídos 27, obtivemos preenchidos 22.

Relativamente à frequência com que a criança desenvolvia práticas de leitura acompanhada e sozinha, constatou-se que antes de iniciar o projeto os pais raramente liam histórias às crianças e que passaram a ler várias vezes. Por sua vez, as práticas de leitura isolada eram ainda menos realizadas pelas crianças antes da implementação do projeto. No final do projeto, as crianças na sua maioria liam sozinhas 3 a 4 vezes por semana. Estamos cientes de que, estando as crianças já no 1.º ano de escolaridade em janeiro de 2015, os pais podem ter-se referido a atividades de leitura impostas pela escola. Por esse motivo, admitimos que a questão deveria ter sido dirigida somente ao início e final do ano letivo 2013/2014. As respostas fornecidas pelos participantes podem observar-se mais detalhadamente nas seguintes tabelas:

Tabela 1 - Práticas de leitura acompanhada desenvolvidas no início do ano letivo 2013/2014

Desenvolvimento de práticas de leitura acompanhada no início do ano letivo 2013/2014	%	Fa
Nunca	9	2
Raramente	37	8
Algumas vezes (1x por semana)	27	6
Várias vezes (3/4x por semana)	27	6
Total	100	22

Tabela 2 - Práticas de leitura acompanhada desenvolvidas ao longo do ano letivo 2013/2014 e atualmente

Desenvolvimento de práticas de leitura acompanhada ao longo do ano letivo 13/14 e atualmente	%	Fa
Nunca	0	0
Raramente	4	1
Algumas vezes (1x por semana)	23	5
Várias vezes (3/4x por semana)	73	16
Total	100	22

Tabela 3 - Práticas de leitura sozinho desenvolvidas no início do ano letivo 2013/2014

Desenvolvimento de práticas de leitura sozinho no início do ano letivo 2013/2014	%	Fa
Nunca	54	12
Raramente	14	3
Algumas vezes (1x por semana)	9	2
Várias vezes (3/4x por semana)	23	5
Total	100	22

Tabela 4 - Práticas de leitura sozinho desenvolvidas ao longo do ano letivo 2013/2014 e atualmente

Desenvolvimento de práticas de leitura sozinho ao longo do ano letivo 13/14 e atualmente	%	Fa
Nunca	9	2
Raramente	14	3
Algumas vezes (1x por semana)	14	3
Várias vezes (3/4x por semana)	63	14
Total	100	22

Colocámos ainda aos pais uma questão relativa à quantidade de livros infantis que a criança tinha no início do ano letivo, em comparação com o presente momento (janeiro de 2015). Porém, é de referir que, em muitos questionários, obtivemos como resposta que a criança continha mais de 30 livros, tanto no início do ano letivo 2013/2014 como atualmente (em janeiro de 2015), o que não significa que o número de livros da criança não tivesse aumentado, mas antes que a formulação do questionário não permitia dar conta da alteração. Nesse sentido, admitimos que na resposta deveríamos ter colocado mais de 30 livros (por exemplo: *entre 40 a 50; entre 50 e 60*). Assim poderíamos ter verificado se houve ou não um crescimento exponencial.

Outro objetivo com o preenchimento do questionário era detetar com que frequência os pais compravam livros infantis a pedido da criança. Obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 5 - Frequência de compra de livros infantis no início do ano letivo 2013/2014

Frequência de compra de livros no início do ano letivo 2013/2014	%	Fa
Semanalmente	0	0
Quinzenalmente	5	1
Mensalmente	45	10
Trimestralmente	50	11
Total	100	22

Tabela 6 - Frequência de compra de livros infantis ao longo do ano letivo 2013/2014 e atualmente

Frequência de compra de livros ao longo do ano letivo 2013/2014 e atualmente	%	Fa
Semanalmente	0	0
Quinzenalmente	9	2
Mensalmente	68	15
Trimestralmente	23	5
Total	100	22

Verificou-se que a maioria dos pais passaram a comprar livros mensalmente aos alunos, em comparação com o início da implementação do projeto, quando 50% dos pais compravam livros trimestralmente.

De forma a obter informações relativamente às práticas de leitura e escrita que as crianças realizavam em contexto familiar, apresentámos exemplos de algumas práticas, solicitando ao encarregado de educação que escolhesse as que via o seu educando efetuar.

Tabela 7 - Práticas de leitura das crianças

Práticas de leitura das crianças	%	Fa
"Ler"* histórias	77	17
"Ler" rótulos	77	17
"Ler" revistas	32	7
"Ler" jornais	32	7
"Ler" letras	77	17
"Ler" nomes	86	19
"Ler" cartas	23	5
"Ler" legendas	23	5
Imitar os pais a ler	27	6

O termo "*Ler*"* foi utilizado no questionário entre aspas para que os pais estivessem conscientes que se referia às tentativas da criança de realizar a tarefa. Podemos observar que a maioria das crianças do grupo demonstrava, em casa, hábitos de leitura, com maior ênfase para a leitura de nomes, histórias, rótulos e letras. Esses hábitos de leitura foram extremamente motivados ao longo da implementação do projeto em diversas atividades.

Também na escrita se procurou compreender quais as práticas que os pais observavam o(a) filho (a) realizar.

Tabela 8 - Práticas de escrita das crianças

Práticas de escrita das crianças	%	Fa
"Escrever"* histórias	68	15
"Escrever" recados	36	8
"Escrever" receitas	0	0
"Escrever" convites	36	8
"Escrever" letras	95	21
"Escrever" nomes	100	22
"Escrever" legendas	45	2
Imitar os pais na escrita de trabalhos	9	10

Mais uma vez, a palavra "*Escrever*" encontrava-se entre aspas para sublinhar que compreendia as tentativas da criança, independentemente do seu sucesso. Os resultados demonstram que todos os participantes escrevem nomes e a maioria tem o hábito de escrever letras e histórias. Visto que durante o projeto os alunos tiveram de criar uma história em grupo, ilustrando-a e procurando descrever numa pequena frase os acontecimentos, pensamos que esta atividade tenha tido influência no seu comportamento em casa. Isto é, que as crianças em casa também tentassem legendar e escrever uma pequena história sozinhas ou com ajuda de um adulto.

O teste “conhecimento sobre histórias 1” permitiu-nos concluir que os alunos conhecem os elementos narrativos de uma história, caracterizando-os e identificando-os relativamente à história da Carochinha. Possibilitou-nos ainda aferir que os alunos sabem o trabalho que é desenvolvido por um autor e ilustrador. (Para consultar a grelha de resultados das duas turmas no teste "Conhecimento sobre histórias 1", ver o Anexo 7) .

O teste “conhecimento sobre histórias 2” contribuiu para comparar as respostas dadas pelos alunos de duas turmas: a turma que esteve envolvida no projeto e a turma que não esteve. (Para consultar grelha de resultado do teste “Conhecimentos sobre histórias 2”, ver o Anexo 8). Embora tenhamos consciência de que os livros apresentados aos alunos eram poucos para fazer uma comparação mais detalhada, conseguimos diagnosticar diferenças. Podemos afirmar que a turma que esteve envolvida no projeto conhece mais livros, dos nove livros apresentados, bem como a respetiva história.

Optámos por questionar as crianças, pedindo-lhes que contassem a história, de forma a confirmar que sabiam os acontecimentos da história e não somente o livro, atribuindo 1 ponto ao aluno que conhecia o livro e 2 pontos a quem conhecia e relatava a história. É de salientar que ambas as turmas pertencem ao mesmo ano de escolaridade, colégio e estatuto social (médio-alto).

Por fim, a entrevista à educadora que permaneceu com o grupo e o conhecia desde os três anos foi crucial para obter informações sobre o gosto dos alunos por livros e o seu desenvolvimento nas competências de literacia. Enquanto investigadores num projeto de carácter investigação-ação, é importante recolhermos informação junto de participantes que não são investigadores, de modo a garantir a fiabilidade do estudo realizado. As respostas à entrevista podem ser consultadas no Anexo 9 . Na opinião da educadora, o projeto foi promotor para uma evolução nos hábitos de leitura, desenvolvimento nas competências de escrita e consciência fonológica. Podemos verificar que os alunos passaram a efetuar tarefas de leitor e escritor, como por exemplo, tentar legendar as histórias que inventavam, escrever em diários, ler livros no espaço destinado para a leitura, partilhar os livros entre os colegas, revelar atitudes de querer aprender enquanto iniciante no processo de leitura e de escrita, entre outras.

Capítulo IV - Propostas de intervenção

As atividades implementadas no âmbito do projeto de investigação-ação foram planeadas e executadas tendo em conta o princípio integrador e a articulação entre as várias áreas curriculares. O projeto foi desenvolvido com o mesmo grupo, de janeiro de 2014 a janeiro de 2015. Embora tivéssemos de trabalhar outras áreas curriculares (matemática e conhecimento do mundo), estas foram sempre abordadas a partir da exploração de uma história.

O projeto iniciou-se portanto, no nível de Pré-Escolar com a criação de um espaço de leitura numa sala que não o continha.



Figura 3 - O cantinho da leitura

O principal objetivo das intervenções foi criar um ambiente rico em literacia, que permitisse às crianças a aquisição de diversas competências literárias, que apelasse à criatividade das crianças e que as levasse a adquirir conhecimento das categorias básicas da estrutura narrativa.

Em seguida, descrevemos duas das atividades que implementámos, selecionadas em função da relevância que tiveram durante o desenrolar do projeto, nomeadamente

para o desenvolvimento da consciência fonológica da criança e de compreensão do trabalho desempenhado por um autor e um ilustrador.

Atividade 1 - As rimas

Objetivo: esta atividade teve o intuito de desenvolver competências de literacia e aprendizagem da leitura e da escrita no nível Pré-Escolar, nomeadamente a consciência fonológica. Também permitiu aos alunos familiarizarem-se com a escrita, uma vez que observaram as palavras representadas graficamente nos cartões utilizados.

Principais metas a alcançar:

- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Produzir rimas e aliteraões.
- Identificar palavras que terminem com a mesma sílaba.

Nesta atividade, lemos a história referindo o seu título “Tenho em casa um cãozinho”, o nome do autor, José Letria, e o da ilustradora, Catarina Cardoso. Mostrámos as imagens do livro, pedindo às crianças que as comentassem.

Após a leitura, levantámos às crianças a questão “o que acham que é uma rima?”, relendo uma quadra do livro. Pedimos aos alunos que dessem exemplos de palavras do livro que rimasse, explicitando qual ou quais os sons em causa.

De seguida, jogou-se ao saco das rimas. Demos instruções ao grupo dizendo que cada criança deveria retirar uma imagem ou palavra do saco e dizer uma palavra que rimasse com a que tinham retirado. As imagens e palavras tinham sido mencionadas durante a leitura do livro. Após retirar do saco um cartão (imagem ou palavra) perguntámos por exemplo quando saiu a palavra *boné*, “Que palavra rima com boné?”. Registámos as respostas das crianças no quadro. Em grande grupo, foi pedido às crianças que procedessem à segmentação silábica de cada palavra, isto é, que separassem a palavra em sílabas, indicando o seu número de sílabas. Após dizerem algumas que rimassem com *boné*, dividissem a palavra por sílabas e procedessem à sua contagem, outras crianças retiraram outro cartão do saco, realizando o mesmo procedimento. As crianças realizaram ainda uma ficha de consolidação.

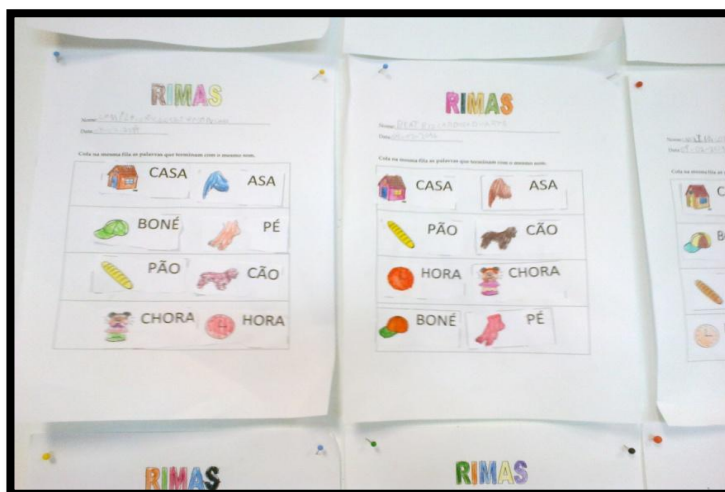


Figura 4 - Ficha de consolidação de rimas após a exploração da história "Tenho em casa um cãozinho".

Atividade 2 - Vamos criar uma história em grupo

Objetivo: Criar uma história de forma criativa em grupo, inventando personagens, espaço(s) e tempo, e respeitando a sequência dos acontecimento (início, desenvolvimento e final).

Principais metas a alcançar:

- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Compreender que as histórias contêm personagens, espaços, tempos e ações distintas.
- Formação Pessoal e Social - Contribuir para o funcionamento e aprendizagem de grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.

Esta atividade foi mais longa e houve uma preparação prévia até o grupo de crianças se reunir para a realização do trabalho de grupo.

De 20 de maio a 3 de junho foram organizadas pequenas sessões que permitiram à criança descobrir em que consistia cada categoria básica da estrutura narrativa, ou seja, o que são personagens, como podemos classificá-las e descrevê-las. Foi-lhes explicada a distinção entre personagens principais e secundárias, fazendo referência a contos tradicionais. Durante a realização de um trabalho a pares, foi explicado o que eram características físicas e psicológicas e, através do desenho, as crianças tiveram de representar um colega e explicar oralmente a personalidade do/a amigo/a. Também se jogou ao "Quem é quem?", em que as crianças tiraram uma fotografia aleatoriamente de

um saco e descreveram esse colega. Relativamente às restantes categorias básicas da narrativa, foram explicadas e facultados exemplos com contos já trabalhados ao longo do ano. Ainda antes da elaboração da história, foi realizada uma atividade na qual se registou a opinião das crianças sobre o trabalho que achavam que era desenvolvido por um autor e ilustrador.

Após a aquisição destes conteúdos, que achámos ser pertinentes para a construção do trabalho de grupo, passámos a organizar a turma nas sessões seguintes em diversas atividades de trabalho, de forma a poder colaborar e ajudar cada grupo. Para tal, foram distribuídas tarefas auns grupos enquanto se dava apoio a outros. Nesse trabalho, primeiramente as crianças em conjunto decidiram as personagens, história e mensagem que queriam transmitir. A estagiária foi registando as ideias de cada grupo.

Nas sessões seguintes, em grupo, os alunos procederam à criação da história, desempenhando o papel de um ilustrador. Com a ajuda do adulto, as crianças escreveram pequenas frases para a construção da história. No final, concluíram o trabalho fazendo a capa do livro. Na última semana de estágio, cada grupo deu a conhecer aos colegas o seu trabalho, apresentando a sua história.



Figura 5 - Trabalho de grupo (Preparação da capa do livro)



Figura 6 - Trabalho de grupo (Ilustrações da história)

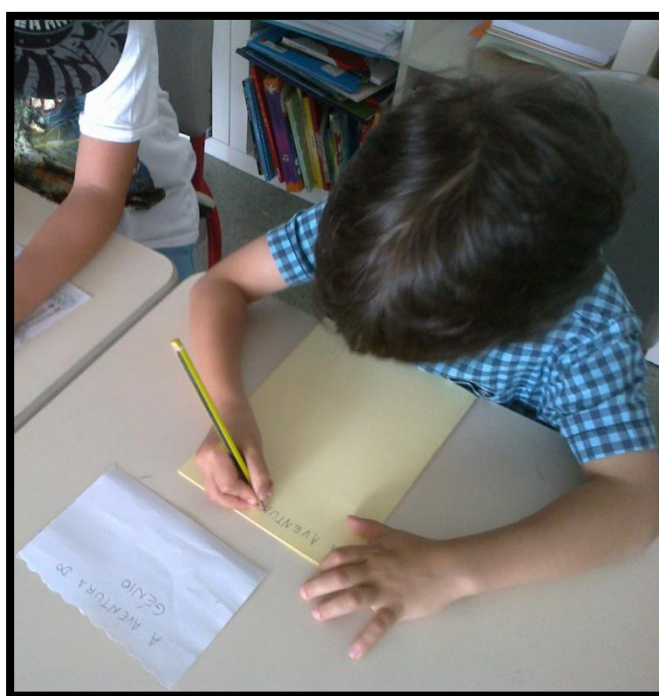


Figura 7 - Trabalho de grupo - A escrever o título da história.

1.º ano de escolaridade

O projeto de leitura e exploração de histórias também continuou quando o grupo transitou para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cadima & Silva (2005, citando NAYEC, 1998) refere que "deve-se dar continuidade às atividades desenvolvidas no jardim de infância e respeitando a conceptualização da aprendizagem da leitura e escrita como um contínuo desenvolvimental. A leitura de histórias situa-se assim, num contexto comunicativo possibilitador de aprendizagens significativas" (p.100). Neste sentido,

todos os conteúdos eram abordados a partir da exploração de uma história (uma história por semana) recomendada pelo Plano Nacional de Leitura.

Esta intervenção possibilitou trabalhar todas as áreas curriculares e conteúdos programados na planificação semestral da educadora. Isto é, usou-se o gosto dos alunos pelas histórias – que tivemos oportunidade de verificar que existia no nível de Pré-Escolar – para combater a falta de concentração durante as aulas, que era o maior problema da turma no início do estágio durante o 1.º ano de escolaridade.

The stories help the students to focus their attention and calm down.
After they hear each story, we have a brief discussion about the content. After that, we can move on to English, math, and history and they're ready to learn.
(Fredericks, 1997)

Na linha da sugestão de Fredericks (1997), a leitura de histórias foi a estratégia utilizada para motivar os alunos nos trabalhos das diversas áreas curriculares, como forma de os tornar mais atentos e concentrados.

Capítulo V - Resultados

Nesta parte do relatório, procuramos refletir sobre os resultados apresentados no capítulo III - Análise e interpretação dos dados, relacionando-os com o enquadramento teórico apresentado no Capítulo I e as atividades propostas e desenvolvidas em estágio.

A implementação do projeto de leitura e exploração de histórias levou a que as crianças envolvidas melhorassem significativamente o seu desempenho a diversos níveis, nomeadamente nas fases de escrita, na consciência fonológica, nos gostos e hábitos relacionados com a leitura e no conhecimentos sobre histórias.

Estes resultados parecem ir ao encontro de outros estudos já realizados, como por exemplo o estudo de Cadima & Silva (2005) sobre investigação e prática docente, que concluiu que a exploração de histórias oferecia ganhos em diferentes aspetos literários, nomeadamente no crescimento de vocabulário e na linguagem oral, no conhecimento das convenções do impresso, no gosto e motivação para a leitura e nos conhecimentos relativamente aos elementos centrais da narrativa.

No âmbito da linguagem oral, focámo-nos, essencialmente, no progresso ao nível da consciência fonológica. Tendo em conta os dados obtidos, podemos concluir que houve evoluções na sensibilidade fonológica das crianças no decorrer das atividades ligadas à exploração de histórias infantis. Considerando as respostas obtidas na entrevista à educadora cooperante, podemos evidenciar que esta evolução foi registada pela docente, que referiu que, através das atividades desenvolvidas, as crianças foram tomando consciência da palavra escrita e dos sons. Relativamente à escrita, segundo a educadora, «no final do ano em comparação com o início, eles escreviam as palavras como as diziam, mostrando claramente uma associação som-letra. No início do ano não conheciam as letras e os seus sons, passando da fase pré-silábica à escrita silábica e, no caso das crianças que evoluíram mais, já mesmo alfabética».

Um dos nossos objetivos era potenciar o gosto pelos livros e os hábitos de leitura. As intervenções focadas na leitura e exploração de histórias e o facto de um adulto estimular o contacto com livros em sala tiveram repercussões nos gostos das crianças, permitindo desenvolver diversas competências literárias. As crianças passaram a frequentar mais a biblioteca escolar e a trazer livros com regularidade para o colégio, tal como se pode verificar nos dados registados no diário de bordo. Parte da entrevista realizada à educadora (que pode ser consultada no Anexo 9) demonstra que o projeto «(...) os despertou para as palavras, as letras, construção frásica e audição dessas

mesmas palavras e letras. Ficaram mais motivados para a leitura devido às atividades realizadas, ao facto do projeto possibilitar uma interação entre o adulto e a criança e as crianças entre si. Na minha opinião, a implementação do cantinho de leitura que originou o projeto e atividades em torno das histórias em sala fez aumentar muito os hábitos de leitura das crianças». Esta conclusão vai ao encontro da afirmação de Moraes (1997), de que ouvir o adulto ler histórias cria na criança o desejo de ler por si mesma, pois o primeiro passo para a leitura é ouvir histórias.

Quanto às respostas obtidas pelo inquérito por questionário realizado aos pais, no que concerne às práticas de leitura desenvolvidas pelas crianças, foi interessante constatar o paralelismo em termos de frequência, quer sozinhas quer acompanhadas, e o aumento dessa ocorrência, surgindo a leitura como atividade referida pela maior parte dos pais como sendo praticada várias vezes por semana. De acordo com Franco (2010) citando Moraes (1994), a única forma possível de envolver crianças não leitoras no processo de leitura é precisamente através da leitura de histórias para as crianças, uma vez que esta é a única via capaz de captar os seus afetos pela leitura. Foi precisamente com esta intenção que o projeto foi incutido durante mais de um ano. Analisando ainda no inquérito a percentagem de variância relativamente ao número de livros comprados pelos pais a pedido da criança, no início e no final da implementação do projeto, pudemos confirmar que o projeto desenvolveu o gosto e interesse pelos livros e leitura. A questão de resposta aberta do inquérito possibilitou-nos conhecer as opiniões dos pais, das quais destacamos as seguintes: «(...) ganhou mais gosto em colecionar livros e também de lê-los e compreender a história que lê»; «tem vindo a demonstrar gosto por livros e leitura (embora não saiba ler, inventa histórias pelas imagens dos livros). Atualmente, já sabe ler e praticamente todos os dias lê uma pequena história ao deitar».

Em síntese, este projeto criou oportunidade às crianças de estarem envolvidas em práticas de literacia, o que proporcionou a aquisição de competências relacionadas com hábitos e práticas de leitura de histórias e conhecimentos emergentes de literacia (consciência fonológica e desenvolvimento da escrita).

Considerações finais

Tendo em conta os objetivos definidos para o presente estudo e as questões de investigação que nos orientaram na sua realização, e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, é chegado o momento de referir algumas considerações relativas às respostas a que chegámos e ao contributo da nossa investigação a nível pessoal e profissional, bem como de apresentar as limitações deste estudo e propostas de investigações futuras que se possam efetuar a partir deste tema.

No âmbito da primeira questão-problema – "Será que a existência de um projeto de leitura e exploração de histórias possibilita desenvolver competências de literacia emergente (consciência fonológica, escrita inventada e motivação para a leitura)?" –, concluímos que as atividades propostas e desenvolvidas que englobaram o projeto contribuíram para a aquisição dessas competências. Com a exploração de histórias, o grupo alcançou um desenvolvimento na fase de escrita e mais facilidade na construção de rimas e assonâncias. Estas duas competências, escrita e consciência fonológica, articularam-se plenamente durante o nível de Pré-Escolar, isto é, à medida que as crianças começaram a brincar com o som das letras progrediram nas atividades de escrita inventada, apresentando evoluções nas fases de escrita. Sendo um grupo de cinco anos, estas aquisições foram essenciais para a articulação com o 1.º ano do Ensino Básico no que concerne ao início da aprendizagem da leitura e da escrita.

Relativamente à segunda questão-problema – "Será que proporcionar um contacto com livros desde cedo às crianças influencia o gosto que elas terão pela leitura e o seu conhecimento sobre histórias?" –, constatámos que a promoção desse contacto originou comportamentos e atitudes de pré-leitores no decorrer do projeto. Embora as crianças não soubessem formalmente ler e escrever, apresentaram conhecimentos precoces sobre o processo de leitura e o código escrito. Tal como se pode verificar no enquadramento teórico, a criança desde cedo adquire conhecimentos sobre o processo de leitura e a linguagem escrita, porém, estes comportamentos devem ser (e foram) estimulados em contexto de estágio, apresentando resultados que considerámos significativos e apresentámos no capítulo V - Resultados. Através dos instrumentos utilizados, como a entrevista à educadora, o inquérito por questionário aos pais, o diário de bordo do investigador com observações sobre os participantes em contexto de estágio, e os testes 1 e 2 sobre conhecimentos sobre histórias, pudemos retirar inferências que nos demonstram que a promoção desse contacto incutiu nas crianças o

gosto e o desejo pelos livros e pela leitura. Quando definimos esta questão-problema, decidimos comparar os participantes do nosso estudo com uma turma da mesma idade que não esteve envolvida no projeto de leitura e exploração de histórias. Isso permitiu-nos analisar as diferenças no seu desempenho e detetar que os participantes demonstravam mais conhecimentos sobre as categorias básicas da narrativa de uma história e conheciam um maior número de livros do que os alunos não participantes no estudo. Porém, cientes de que somente os testes não permitiriam responder à questão-problema, recolhemos a opinião dos pais e da educadora, pois são sujeitos que também estavam diariamente em contacto com o grupo. Não podemos deixar de mencionar que há alguns fatores que não conseguimos controlar, nomeadamente o facto de os pais poderem ter respondido ao inquérito de acordo com a desejabilidade social.

A nossa inexperiência neste tipo de prática investigativa também pode ter contribuído para algumas lacunas, nomeadamente na implementação de alguns instrumentos de recolha de dados. Estamos cientes de que deveríamos ter optado, na valência de Pré-Escolar, pela aplicação de testes de escrita inventada e de consciência fonológica mais específicos, isto é, deveríamos ter feito uma avaliação das aprendizagens de cada criança individualmente. Embora tenha sido realizada uma avaliação individual, a avaliação referente à aliteração foi observada em pequenos grupos (4/5 crianças) e não especificamente com cada criança.

Apesar disso, consideramos que os resultados obtidos permitiram retirar algumas implicações para a prática e, essencialmente, descobrir o impacto que o projeto teve no decorrer de dois anos letivos (Pré-Escolar e 1.º ano de escolaridade). Esta investigação-ação permitiu-nos, enquanto futuras profissionais, analisar o impacto que tem nas crianças a criação de um ambiente com oportunidades de contacto com a leitura e a escrita, através da leitura e exploração de histórias.

Numa investigação-ação, tal como refere Lourenço (2014), o investigador desenvolve uma atitude de pesquisa, experimentação/ação, análise e reflexão imprescindível para o aperfeiçoamento da prática educativa e pedagógica. Ao longo da prática, estas mesmas fases também são desenvolvidas por qualquer educador ou estagiário, mesmo não estando a realizar uma investigação. Queremos com isto dizer que um educador na sua prática também pesquisa, define objetivos a atingir, coloca questões a si mesmo que pretende descobrir, desenvolve projetos e atividades em sala de aula que devem sempre ser analisadas e sobre as quais deve haver uma reflexão, tanto no sentido da heteroavaliação, como no sentido da reflexão e avaliação do grupo

que leciona. Este projeto de investigação possibilitou-nos portanto, passar por todas as fases acima referidas, que são cruciais para o nosso futuro profissional.

Seria pertinente, no futuro, realizar-se uma investigação que medisse o nível das restantes competências de literacia emergente, pois neste estudo não nos focámos em todas, uma vez que são diversas as componentes que integram a literacia emergente. Outro estudo interessante de implementar seria detetar se o projeto de leitura e exploração de histórias condicionaria o rendimento académico a longo prazo, verificando-se as competências de literacia dos alunos no final do 4.º ano de escolaridade.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, J., & Silva, P. (2005). *Contributos para a análise de situações de exploração de uma história em contexto de sala de aula no 1.º ano de escolaridade*. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Prática Docente 5: Investigação e Prática Docente* (97-114). Coimbra: Almedina.
- Câmara Municipal de Matosinhos. (2009). *A Ler Vamos - Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e Escrita*. Porto: ABZ da leitura: Projectos de Promoção da Leitura.
- Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P. & Martins, R. (2012). *Aprender com a biblioteca Escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de doutoramento, apresentada na Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, J. (2007). *Hábitos e Práticas de Crianças do Pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Franco, S. (2010). *A literacia: Conhecimentos Emergentes da Leitura e da Escrita no Ensino Pré-Escolar*. Évora: Universidade de Évora.
- Fredericks, L. (1997). *Developing Literacy Skills Through Storytelling. The Resource Connection*. Recuperado em Dezembro 02, 2014, de <http://www.ecu.edu/cs-lib/trc/upload/Developing-Literacy-Skills-Through-Storytelling-2.pdf>
- Gamelas, A., Leal, T., Alves, M., & Grego, T. (2002). *Contributos para o Desenvolvimento da Literacia - Clube de Leitura*. in F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (2003). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 4*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Hohmann, M & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lopes, J., Velasquez, M., Fernandes, P., & Bartolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lourenço, S. (2014). *Da literacia emergente à emergência da escrita no jardim de infância*. Dissertação de mestrado. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Maia, C. (2013). *O impacto de dois programas: Escrita Inventada e Treino Fonológico na aprendizagem da escrita e da leitura em crianças do pré-escolar e em crianças do 1.º ano*. Tese de mestrado. Lisboa: Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Marques, P. (2013). *O desenvolvimento da Literacia Emergente na educação Pré-Escolar: Representações e práticas de estagiários*. Dissertação de mestrado. Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação/Universidade dos Açores.
- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar. Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar - Ambiente Familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (Sd). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na Hora da Leitura. 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Santarém: Edições Cosmos.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Quivy, R & Campenhoudt. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rigolet, A. (2009). *Ler livros e contar histórias para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, L. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Silva, C., Martins, M., & Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - Departamento de Formação em Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura*. Cadernos de Formação de Professores, 2, 51-64.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Teixeira, F., & Vale, P. (2005). *Relações entre Competências Cognitivas/Linguísticas e Conhecimentos Alfabéticos no Jardim de Infância*. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Prática Docente 5: Investigação e Prática Docente* (77-96). Coimbra: Almedina.
- Valadares, L. (2007). *Leituras - práticas sedutoras*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Anexos

Anexo 1 - Inquérito por questionário realizado aos pais

Inquérito

O presente questionário surge no âmbito de uma investigação sobre a literacia emergente e hábitos de leitura e visa conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre este assunto. A sua colaboração é fundamental para o bom desenvolvimento do tema, por isso peço que responda, por favor, da forma mais completa e sincera que puder.

Agradeço antecipadamente, a professora estagiária Kátia Santos.

- 1- No final do ano letivo 2013/2014 acha que o (a) seu (sua) filho(a) revelou maior gosto e interesse em ouvir histórias e estar em contacto com livros em comparação com o início do ano?

☐ Não

☐ Sim

- 2- Com que frequência o(a) seu (sua) filho (a) desenvolvia/desenvolve práticas de leitura acompanhada?

2.1 - No início do ano letivo 2013/2014

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Algumas vezes (1x por semana)

☐ Várias vezes (3/4 x por semana)

2.2 - Ao longo do ano letivo
2013/2014 e atualmente

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Algumas vezes (1x por semana)

☐ Várias vezes (3/4 x por semana)

- 3 - Com que frequência o (a) seu (sua) filho (a) desenvolvia/desenvolve práticas de leitura*sozinho?

3.1 - No início do ano letivo 2013/2014

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Algumas vezes (1x por semana)

☐ Várias vezes (3/4 x por semana)

3.2 - Ao longo do ano letivo
2013/2014 e atualmente

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Algumas vezes (1x por semana)

☐ Várias vezes (3/4 x por semana)

- 4- Em média, quantos livros infantis o seu (sua) filho (a) possui?

4.1 - No início do ano letivo
2013/2014

☐ 0

☐ 1 a 5

☐ 6 a 10

☐ 11 a 15

☐ 16 a 20

☐ 21 a 25

☐ >30

4.2 - Atualmente

☐ 0

☐ 1 a 5

☐ 6 a 10

☐ 11 a 15

☐ 16 a 20

☐ 21 a 25

☐ >30

5- Com que frequência compra (va) livros infantis a pedido do(da) seu (sua) filho(a)?

5.1 - No início do ano letivo 2013/2014

5.2 -Ao longo do ano letivo 2013/2014 e atualmente

- ☐ Semanalmente
☐ Quinzenalmente
☐ Mensalmente
☐ Trimestralmente

- ☐ Semanalmente
☐ Quinzenalmente
☐ Mensalmente
☐ Trimestralmente

6- Das seguintes práticas de leitura, indique com um X quais observa o (a) seu (sua) filho (a) a realizar?

- | | | | |
|---|---|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> "Ler"*
histórias | <input type="checkbox"/> "Ler" revistas | <input type="checkbox"/> "Ler" letras | <input type="checkbox"/> "Ler" cartas |
| <input type="checkbox"/> "Ler" rótulos | <input type="checkbox"/> "Ler" jornais | <input type="checkbox"/> "Ler" nomes | <input type="checkbox"/> "Ler" legendas |
| <input type="checkbox"/> imitar os pais a ler | | | |

7 - Das seguintes práticas de escrita, indique com um X quais observa o (a) seu (sua) filho(a) a realizar?

- | | | | |
|---|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> "Escrever"*
histórias | <input type="checkbox"/> "Escrever"
receitas | <input type="checkbox"/> "Escrever"
letras | <input type="checkbox"/> Imitar os pais na
escrita de trabalhos |
| <input type="checkbox"/> "Escrever"
recados | <input type="checkbox"/> "Escrever"
convites | <input type="checkbox"/> "Escrever"
nomes | <input type="checkbox"/> "Escrever" legendas |

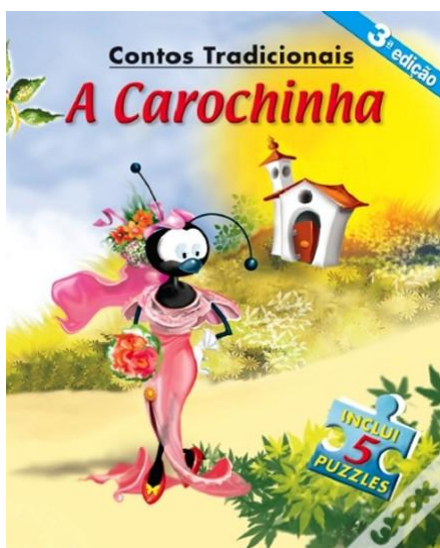
8 - Tendo em conta o trabalho realizado no Pré-Escolar (5 anos) e no início do 1.º ano de escolaridade, qual a sua opinião sobre a evolução da criança no que respeita a hábitos e gostos pela leitura?

Terminou aqui o seu inquérito,
Obrigado pela sua Colaboração! ☺

* "Leitura", "Ler" e "Escrever" = tentativa da criança em efetuar essa(s) tarefas.

Anexo 2 - Ficha "Conhecimento sobre histórias 1"

Teste "Conhecimento sobre histórias 1"



A Carochinha

Tendo em conta a história acima apresentada, responde às seguintes questões:

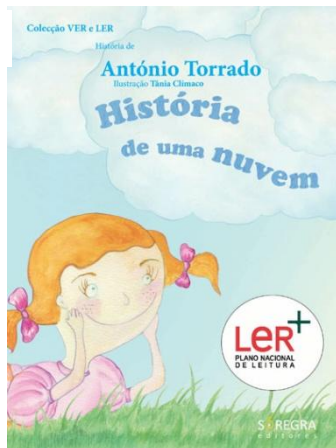
- 1) Qual o título desta história?
- 2)Explica por palavras tuas que trabalho é desenvolvido por um escritor e um ilustrador.
- 3)
 - 3.1) O que entendes por personagens principais e secundárias.
 - 3.2) Refere qual(ais) a(s) personagem (ns) principal(ais) da história?
 - 3.3.) Refere qual(ais) a(s) personagem (ns) secundária(s) da história?
 - 3.4) Qual (ais) a (s) característica (s) física(s) e psicológica (s) da personagem principal?
- 4)
 - 4.1) O que entendes por um **espaço** de uma história?
 - 4.2) Em que espaço(s) decorrem as ações da história?
- 5) Reconta a história.

Anexo 3 - Ficha "Conhecimento sobre histórias 2"

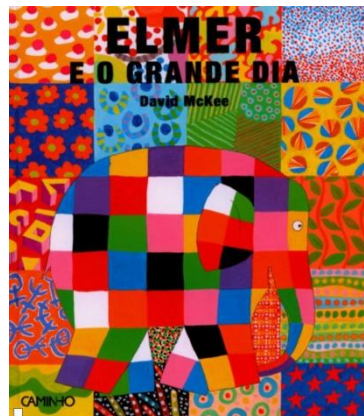
Teste "Conhecimento sobre histórias 2"

1 - Das seguintes histórias apresentadas quais conheces?

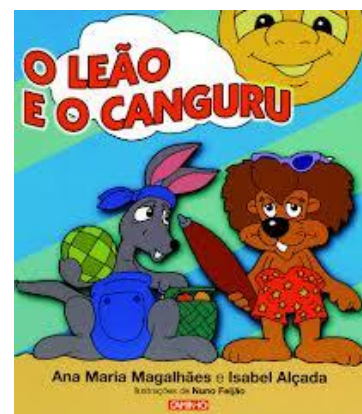
1



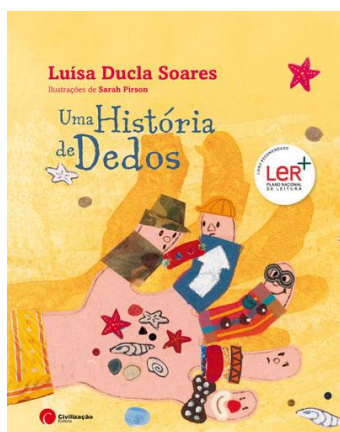
2



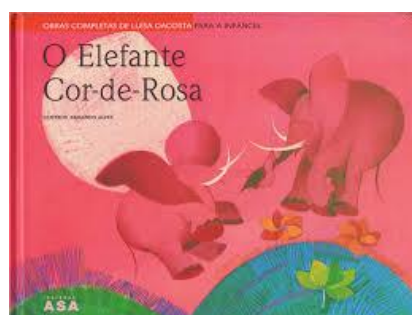
3



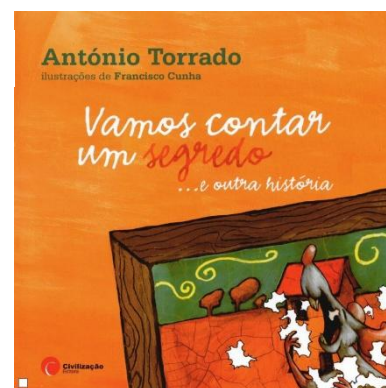
4



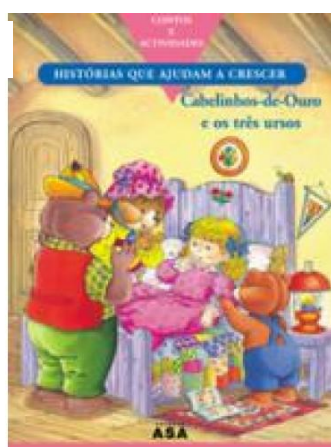
5



6



7



8



9



Anexo 4 - Grelhas de avaliação de consciência fonológica

Noção de rima - Atividade realizada no mês de janeiro

N.º	pão - cão	outra palavra ³	mola - bola	outra palavra	dente - pente	outra palavra	boneca - caneca	outra palavra	carro - jarro	outra palavra
1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0
2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
3	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0
4	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
9	F	F	1	F	F	F	F	F	F	F
10	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
11	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0
12	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
13	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
14	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
15	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
16	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
17	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
20	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1
21	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
22	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
23	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
24	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
25	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
26	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
27	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
TOTAL	23	21	20	15	15	6	16	9	13	9

³ Exemplo: Indica uma palavra que rima com pão e cão

Noção de rima - Atividade realizada no mês de junho

N.º	vaca-faca	outra palavra	gato-rato	outra palavra	avião-leão	outra palavra	soldado-dado	outra palavra	cadeira- madeira	outra palavra
1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
3	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
4	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
5	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
7	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
9	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
12	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
15	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
16	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
19	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
20	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
21	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0
24	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
25	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
26	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
27	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
TOTAL	22	10	22	22	22	22	21	8	21	17

Aliteração - Atividade realizada no mês de janeiro

N.º	mola ⁴	divisão silábica	bola	divisão silábica	jarro	divisão silábica	boneca	divisão silábica	carro	divisão silábica
1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	0
2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	2	1	0	1	1	0	1	0
4	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
5	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
6	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
7	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1
8	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1
9	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
10	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1
11	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1
12	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
14	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
15	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1
16	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
17	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1
18	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
19	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	2	1	2	1	2	1	2	1	2	0
22	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
24	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
25	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
26	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
27	1	1	2	1	0	1	1	1	1	1
TOTAL	38	24	40	24	33	24	41	22	41	20

⁴ 1 - Sabe Indicar qual a sílaba inicial da palavra.

2 - Sabe indica qual a sílaba inicial da palavra e refere outra palavra começada pela mesma sílaba.

Aliteração - Atividade realizada no mês de junho

N.º	vaca	divisão silábica	rato	divisão silábica	dado	divisão silábica	cadeira	divisão silábica	madeira	divisão silábica
1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
3	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1
4	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
5	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
6	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
7	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
8	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
9	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
10	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1
11	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
12	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1
13	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
14	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
15	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
16	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
17	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
18	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
19	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1
20	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
21	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
22	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
25	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
26	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
27	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1
TOTAL	47	24	45	24	45	24	47	24	48	24

Anexo 5 - Grelhas de avaliação de escrita inventada

N.º								Tipo de escrita
1	a) Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita silábica com fonetização
	RESPOSTA	BAO	MAT	AU	X	OV		
	b) A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	c) Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita silábico-alfabética
	RESPOSTA	BANANA	MA	UVA	ANAA			
2	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita silábica com fonetização
	RESPOSTA	BAOX	MATA	AIX	Não fez	OVO		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita silábico-alfabética
	RESPOSTA	BANA	MCAA	UVA	ANAAS			
3	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita pré silábica
	RESPOSTA	BBBSSR	BIA	?	?	BBRR		
	A cidade	RUA	PRÉDIO	VIVENDA	CASA	ESTRADA	ELEVADOR	Escrita silábico-alfabética
	RESPOSTA	RU	PDI	VIDA	CAZA	IDA	ILIVAE	
	Frutas							Ausente
	RESPOSTA							

a 11 de dezembro de 2013

b 3 de junho de 2014

c 11 de junho de 2011

N.º								Tipo de escrita
4	Receita							Ausente
	RESPOSTA							
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas							Ausente
	RESPOSTA							
5	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita pré-silábica
	RESPOSTA	BIE	MT..?	ASL	S..?RA	OVM		
	A cidade	RUA	PRÉDIO	VIVENDA	CASA	ESTRADA	ELEVADOR	Escrita silábico-alfabética
	RESPOSTA	RUA	PAREDIU	VIVDA	KAZA	XTRADA	ILAVDRA	
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita silábicas com fonetização
	RESPOSTA	BANA	MSAN	UVA	ANA			
6	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita silábica com fonetização
	RESPOSTA	BU	MAT	ASUCA	ULAT	OV		
	A cidade	RUA	PRÉDIO	VIVENDA	CASA	ESTRADA	ELEVADOR	Escrita silábico-alfabética
	RESPOSTA	RUA	PEDIU	VIVDA	CADA	ITADA	ILIVADORE	
	Frutas							Ausente
	RESPOSTA							

N.º								Tipo de escrita
7	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita silábico-alfabética
	RESPOSTA	BOLXA	MATAGA	ACUQE	?	OVUU		
	A cidade	RUA	PRÉDIO	VIVENDA	CASA	ESTRADA	ELEVADOR	Escrita alfabética
	RESPOSTA	RUA	PEREDIU	VIVENDA	CAZA	ESTRADA	ELVADORE	
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita alfabética
	RESPOSTA	BANANA	MASA	UVA	ANANAS			
8	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita pré-silábica
	RESPOSTA	CAIAIIA	BIIA	?	?	?		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita silábica com fonetização
	RESPOSTA	BGAIET	BACA	UVA	ANAZ			
9	Receita							Ausente
	RESPOSTA							
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas							Ausente
	RESPOSTA							

N.º								Tipo de escrita
10	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita silábico-alfabética
	RESPOSTA	BAO	MTGA	ACUG	UXAT	OVU		
	A cidade	RUA	PRÉDIO	VIVENDA	CASA	ESTRADA	ELEVADOR	Escrita alfabética
	RESPOSTA	RUA	PERTIU	VIVTA	CAZA	ITDTA	ILVOUR	
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita alfabética
	RESPOSTA	BANANA	MAÇA	UVA	ANAANS			
11	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita silábica com fonetização
	RESPOSTA	BAX	AT	AU	VXA	OV		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita alfabética
	RESPOSTA	BANANA	MASA	UVA	ANANAZ			
12	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita pré silábica
	RESPOSTA	?	?	AIN	INMS	DI		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita silábico-alfabética
	RESPOSTA	BAA	MA	UA	ANA			

N.º								Tipo de escrita
13	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita pré silábica
	RESPOSTA	BZC	OAN	ZOE	LCAO	OUN		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita silábica
	RESPOSTA	BANMIO	MCFA	UVA	AVCABE			
14	Receita							Ausente
	RESPOSTA							
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas							Ausente
	RESPOSTA							
15	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita pré-silábica
	RESPOSTA	BIE	?	ARB	ISBA	OAM		
	A cidade	RUA	PRÉDIO	VIVENDA	CASA	ESTRADA	ELEVADOR	Escrita silábica com fonetização
	RESPOSTA	UA	PEDI	VIV	AZA	IOUSTRA	ILIVA	
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita silábica com fonetização
	RESPOSTA	BANAA	MASOI	UZA	AANA			

N.º								Tipo de escrita
16	Receita							Ausente
	RESPOSTA							
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas							Ausente
	RESPOSTA							
17	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita silábica
	RESPOSTA	EOUAA	AAII	AUAAA	AUA	OO		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita alfabética
	RESPOSTA	BANANA	MASAI	UVA	ANNANAZ			
18	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita pré silábica
	RESPOSTA	BAEOUVFAEL	MBFOUV...	AMAFSLX...	OLUELTL...	OFVEL...		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita alfabética
	RESPOSTA	BANANA	MACA	UVA	ANNAS			

N.º								Tipo de escrita
19	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHCOLATE	OVO		Escrita silábica com fonetização
	RESPOSTA	BAOV	MATA	AU	X	OVU		
	A cidade	RUA	PRÉDIO	VIVENDA	CASA	ESTRADA	ELEVADOR	Escrita alfabética
	RESPOSTA	RUA	PEDIU	VIVEDA	CAZA	ETDA	IVADO	
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita alfabética
	RESPOSTA	BANANA	MAÇA	UVA	ANANAZ			
20	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita silábica com fonetização
	RESPOSTA	BAO	MAT	AU	X	OV		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita silábica com fonetização
	RESPOSTA	BOIS	UAZ	UVA	AN			
21	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita pré silábica (exceto palavra <i>bolacha</i>)
	RESPOSTA	BOXA	UMOU	AMUO	VOTMA	OUATVIM		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita pré silábica (exceto palavra <i>uva</i>)
	RESPOSTA	PLVAMW	VOAM	UVA	VOFLMI			

N.º								Tipo de escrita
22	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita pré silábica
	RESPOSTA	BAUVTX...	VMOUVN...	MOVUTIVX	OVUTEFO...	OMTVIEF		
	A cidade	RUA	PRÉDIO	VIVENDA	CASA	ESTRADA	ELEVADOR	Escrita silábico-alfabética
	RESPOSTA	RUA	PERTIU	VIVTA	CAZA	ITDTA	ILVOUR	
	Frutas							Ausente
	RESPOSTA							
23	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita silábica com fonetização
	RESPOSTA	BAOUT	MATA	ACUG	UXA	OU		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita silábico-alfabética
	RESPOSTA	BADNDA	MSC	UVA	ANAX			
24	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita alfabética
	RESPOSTA	BOLAXA	MATEGA	ACUCAR	COCOLAT	OVO		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita alfabética
	RESPOSTA	BANANA	MAÇA	UVA	ANANAS			

N.º								Tipo de escrita
25	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita silábica
	RESPOSTA	BAO	MATA	AI	X	OVU		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita silábico-alfabética
	RESPOSTA	ABANOA	ASCA	UVA	ANAX			
26	Receita	BOLACHA	MANTEIGA	AÇÚCAR	CHOCOLATE	OVO		Escrita pré silábica
	RESPOSTA	BOFA	POINB	RMDEI	IDIEN	OMHA		
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas	BANANA	MAÇÃ	UVA	ANANÁS			Escrita pré-silábica
	RESPOSTA	BNAFME	PAVI	UFA	EDAFME			
27	Receita							Ausente
	RESPOSTA							
	A cidade							Ausente
	RESPOSTA							
	Frutas							Ausente
	RESPOSTA							

Anexo 6 - Diário de bordo do investigador

Diário de bordo do investigador

Investigadora: Kátia Santos

Orientadora: Sara de Almeida Leite

Período de observação e registo: outubro a janeiro do ano letivo 2014/2015

Turma: 1.º A

outubro

27 - O autor António Torrado visitou o colégio. Todos os alunos do colégio tiveram oportunidade de comprar os livros do autor, sendo que pude observar que a turma foi, de todas as do 1.º Ciclo, aquela que adquiriu mais livros. Alguns alunos trouxeram também outros livros do autor que tinham em casa. Durante esta visita no auditório, os alunos ficaram contentes por receber um autógrafo e conversar com o escritor por breves momentos. Esse contacto deixou os alunos curiosos para conhecer as histórias do autor, pois demonstraram um enorme entusiasmo quando a professora lhes explicou, já em sala de aula, que iriam ler e explorar o livro "O coelhinho branco".

Certos alunos, em contacto com o autor, comentaram que sabiam qual o seu trabalho, pois tinham no ano anterior realizado um trabalho de grupo onde criaram uma história.

novembro

3 - Quatro alunos trouxeram livros infantis para a sala de aula, mostrando-os à professora e sugerindo que pudessem ser lidos no final do dia ao longo da semana.

6 - Os alunos n.º 5, 6, 14, 22, 27 estiveram na biblioteca do colégio junto à área dos livros a manuseá-los e comentar as imagens e letras que aprenderam em sala.

12 - Os alunos n.º 5, 8 e 21 estiveram na biblioteca na hora de almoço a reler a obra "O coelhinho branco", livro abordado por mim na sala de aula no dia anterior. Os alunos n.º 3 e 25 também, nesse período, foram efetuar marcação para no dia seguinte poderem estar na biblioteca.

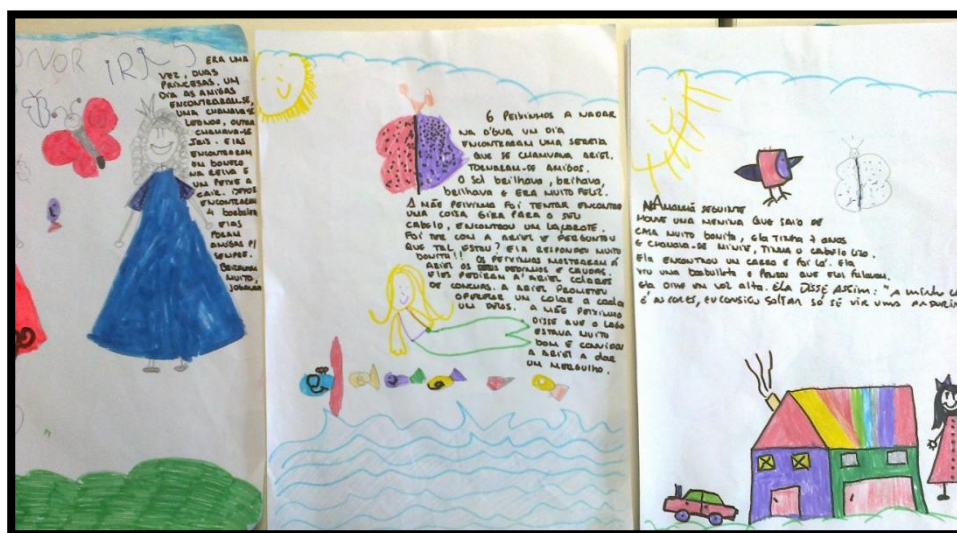
17 a 21 - Em todos os dias desta semana, vários alunos trouxeram livros para o colégio. Como a professora referiu que não havia tempo para todos os dias ler uma história, combinou com a turma que às segundas e quartas-feiras ao final do dia seria lida uma história. A professora colocou na estante alguns livros. Nos intervalos e hora de almoço,

os alunos iam à estante buscar o seu livro e levavam-no para o recreio para mostrar aos amigos.

25 - Na atividade "Recontar um conto", a pedido da professora, os alunos apresentaram diversas ideias para a construção de um conto baseando-se no conto original "Cabelinhos de ouro e os 3 ursos". Os alunos mostraram entusiasmo referindo que era bastante original construir um conto a partir da junção de outros contos que gostam e conhecem.

dezembro

3 - A aluna n.º 16 trouxe neste dia, em diversas folhas, uma história construída por si com várias ilustrações. Tal como se pode verificar na imagem abaixo, os acontecimentos da história foram escritos pela mãe, pois a aluna quis retratar o que desenhou.



8 - Durante o recreio da manhã, três alunos folheavam o livro "Os sapatos do Pai Natal" de José Franha. Uma das crianças contava a histórias aos restantes amigos que observavam as imagens. As crianças indicaram o nome das letras que observavam e conseguiram ler pequenas palavras.

10 - Neste dia, a professora informou que estavam a vender agendas no colégio que revertiam para uma causa solidária. Diversos alunos compraram uma agenda e, durante a semana e mês seguinte, escreviam nela com bastante regularidade. A maioria dos

alunos registava os aniversários, as datas dos testes, pedindo-me ajuda quando precisavam escrever palavras que não sabiam.

janeiro

5 a 9 - Diversos alunos trouxeram livros para mostrar aos colegas. Especificamente:

- o aluno n.º 5 trouxe o livro "João Sem-Medo".
- o n.º 24 "O planeta limpo do Filipe Pinto".
- a aluna n.º 12 "Histórias às cores".
- o aluno n.º 18 "O meu livro de Anevdotas"

Durante o recreio, os alunos mostravam aos colegas, algumas crianças conseguiam ler algumas frases e procuravam-me para ajudar na leitura.

14 e 15 - Nestes dois dias pude observar que após o almoço as crianças deslocavam-se à biblioteca, que é um espaço ao dispor de todos os alunos do colégio, mas ao qual é necessário efetuar marcação para poder entrar. Os alunos sentavam-se junto à área da literatura infantil, folheando os livros. Outros alunos desenhavam partes da história numa folha e duas das crianças escreviam pequenas frases.

26 a 29 - Durante esta semana realizou-se um trabalho em grande grupo onde os alunos tinham de construir uma história com base nos cartões atribuídos. De forma a criar a história, mostrei os 8 cartões que correspondiam às categorias básicas da estrutura narrativa dos contos tradicionais: 1 – Início da história, 2 – Personagem principal, 3 – Local onde a história acontece, 4 – Enredo – o que aconteceu, 5- Novo local de desenvolvimento da história, 6 – Personagem secundária má, 7 – Personagem secundária boa, 8 – Final da história. Fui ouvindo as ideias dos alunos relativamente à sequência dos acontecimentos, o nome que queriam dar às personagens, etc. Escrevi no quadro as ideias dos alunos, pedindo-lhes que me dissessem como escrevia as palavras. Os alunos conseguiam escrever palavras que contemplavam muitas letras que ainda não aprenderam e mostraram-se sempre extremamente participativos e empenhados.

Anexo 7 - Grelha de resultados no teste "Conhecimento sobre histórias 1

1.º A - turma envolvida no projeto

N.º	1	2. O que é um:		3.1. O que são:		3.2. nome da pers. principal	3.3 nome das pers. secundárias	3.4. Referir o que são características:		4.1 Definição: espaço	4.2 Indica o espaço da história	5 Reconta a história	Total
		Autor	Ilustrador	Pers. Principais	Pers. secundárias			Físicas	Psicológicas				
1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	3	18
2	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	2	16
3	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	3	12
4	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	2	16
5	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	16
6	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	15
7	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	3	17
8	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	3	17
9	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	2	17
10	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	3	18
11	1	1	1	1	1	1	5	0	0	1	1	3	16
12	1	1	1	0	0	1	3	0	0	0	1	2	10
13	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	3	18
14	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	2	16
15	1	1	1	1	1	1	2	1	0	1	1	1	12
16	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	3	17
17	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	3	17
18	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	3	18
19	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	15
20	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	3	18
21	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	2	17
22	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	3	17
23	1	1	1	0	0	1	4	0	0	0	1	3	12
24	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	16
25	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	3	18
26	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	16
27	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	3	18
28	1	1	1	1	1	1	3	1	0	1	1	2	14
T	28	28	28	25	25	28	110	25	23	26	28	73	447

1.º B - turma não envolvida no projeto

N.º	1	2. O que é um:		3.1. O que são:		3.2. nome da pers. principal	3.3 nome das pers. secundárias	3.4. Referir o que são características:		4.1 Definição: espaço	4.2 Indica o espaço da história	5 Reconta a história	Total
		Autor	Ilustrador	Pers. Principais	Pers. secundárias			Físicas	Psicológicas				
1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	7
2	1	1	1	0	0	1	3	0	0	0	1	2	10
3	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	5
4	1	0	1	0	0	1	2	0	0	0	1	3	9
5	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	5
6	1	1	1	0	0	1	2	0	0	0	1	2	9
7	1	1	0	0	0	1	3	0	0	0	0	3	9
8	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	3	8
9	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	6
10	1	1	1	0	0	1	3	0	0	0	1	3	11
11	0	1	1	1	0	1	3	0	0	0	1	3	11
12	1	1	1	0	0	1	2	0	0	0	1	1	8
13	0	1	1	1	0	1	3	0	0	0	1	3	11
14	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	8
15	0	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	2	9
16	1	0	1	0	0	1	2	0	0	0	1	2	8
17	1	1	1	1	0	1	5	0	0	0	1	3	14
18	1	1	0	1	1	1	2	0	0	0	1	2	10
19	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	4
20	1	1	1	0	0	1	3	0	0	0	1	3	11
21	1	1	1	1	1	1	5	0	0	0	1	3	15
22	1	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	2	7
23	1	1	1	0	0	1	3	0	0	0	0	2	9
24	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	2	7
25	1	1	1	0	0	1	4	0	0	0	1	2	4
26	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
27	1	1	1	0	0	1	5	0	0	0	1	3	13
28	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	4
T	24	24	23	7	3	21	66	0	0	0	18	57	236

Anexo 8 - Grelha de resultados no teste "Conhecimento sobre histórias 2"

Conheces esses livros?		Turma (envolvida no projeto)	Turma (não envolvida no projeto)
A história de uma nuvem	<i>Conhece o livro¹</i>	7	4
	<i>Conhece o livro e sabe a história</i>	7	5
ELMER e o grande dia	<i>Conhece o livro</i>	1	1
	<i>Conhece o livro e sabe a história</i>	12	7
O leão e o canguru	<i>Conhece o livro</i>	2	0
	<i>Conhece o livro e sabe a história</i>	0	0
Uma história de dedos	<i>Conhece o livro</i>	0	0
	<i>Conhece o livro e sabe a história</i>	1	0
O elefante cor-de-rosa	<i>Conhece o livro</i>	2	1
	<i>Conhece o livro e sabe a história</i>	2	0
Vamos contar um segredo... e outras histórias	<i>Conhece o livro</i>	1	0
	<i>Conhece o livro e sabe a história</i>	0	0
Cabelinhos de Ouro e os três ursos	<i>Conhece o livro</i>	0	0
	<i>Conhece o livro e sabe a história</i>	28	15
Os sete cabritinhos	<i>Conhece o livro</i>	1	1
	<i>Conhece o livro e sabe a história</i>	17	10
Os três porquinhos	<i>Conhece o livro</i>	0	0
	<i>Conhece o livro e sabe a história</i>	28	26

¹ Reconhece somente o livro/capa.

Anexo 9 - Respostas da entrevista à educadora cooperante

Transcrição da entrevista à educadora

1) Pensa que a existência de um projeto de leitura e exploração de histórias teve impacto nos hábitos de leitura das crianças?

R: Sim, teve bastante impacto, uma vez que os despertou para as palavras, as letras, construção frásica e audição dessas mesmas palavras e letras. Ficaram mais motivados para a leitura devido às atividades realizadas, ao facto do projeto possibilitar uma interação entre o adulto e a criança e as crianças entre si. Na minha opinião, a implementação do cantinho de leitura que originou o projeto e atividades em torno das histórias em sala fez aumentar muito os hábitos de leitura das crianças.

2) Que atitudes observava nas crianças quando se encontravam nesse espaço?

R: As crianças organizavam-se muito por grupos, mas também individualmente pegavam nos livros e folheavam, observavam os livros, palavras, imagens. Em grupo imitavam muito o adulto na contagens de histórias. Era o espaço onde procuravam informação, pesquisavam, interagiam com os colegas mostrando os seus livros preferidos.

3) Nesse mesmo período, com que regularidade os alunos traziam livros de casa para a sala?

R: Quase todos os dias. Tentámos e nos dias em que não estava, procura contar as histórias, explorá-las também para os motivar a trazerem mais livros, a relê-los e gostar que os partilhassem com os seus amigos. O projeto de leitura possibilitou um crescimento no número de livros que traziam, sentiam que a sala era o espaço adequado para essa partilha.

4) Na sua opinião, a hora do conto era o momento preferido do grupo?

R: A hora do conto é sempre uma hora magica porque as histórias remetem-nos para um imaginário. Eles gostavam muito. Mas sobretudo penso que as atividades a seguir à hora do conto do projeto os despertou para a aprendizagem da leitura e da escrita de uma forma ligeira, divertida, dinâmica.

5) Que atividades ao fim do conto as crianças mais gostavam de realizar e achou benéficas para a aprendizagem da leitura e da escrita?

R: Sem dúvida os jogo de rimas com palavras que estavam no texto. Ao fim do conto eles também gostavam muitas vezes de recriar a história através do desenho onde passaram a querer legendá-los, teatros que eles próprios organizavam para contar a história de outra maneira. O trabalho final em que eles próprios criaram uma história com os colegas também os motivou a aprender a ler e escrever porque foram escritores e ilustradores e desempenharam papéis que à partida são do adulto.

6) Sentiu que o projeto de leitura e exploração de histórias possibilitou desenvolvimentos na consciência fonológica?

R: Sem dúvida até porque tinham uma memória de elefante. Muitos deles conheciam algumas história de cor, palavra por palavra. Quando estavam a ler a história para os amigos dizendo as palavras que estavam no texto, procuravam adequar os movimentos aos sons, e portanto, estavam a trabalhar a consciência fonológica. Nós também trabalhávamos muito as lengalengas, trava-línguas, todas essas atividades ajudaram muito na consciência fonológica. Dentro destas atividades eles foram tomando consciência da palavra escrita, dos sons. São aprendizagens significativas e importantes e eles encaravam-nas de forma divertida. Era lúdico, eles gostavam e aprenderam muito.

7) Diagnosticou que o projeto permitiu também evoluções relativamente à escrita das crianças?

R: Sim claramente e interligado com o desenvolvimento da consciência fonológica. Eles começavam por identificar a palavra com o objeto, memorizar a palavra do objeto e depois transpunham isso para a escrita. E conseguiam fazer o registo dessas palavras. No final do ano em comparação com o início, eles escreviam as palavras como as diziam, mostrando claramente uma associação som-letra. No início do ano não conheciam as letras e os seus sons, passando da fase pré-silábica à escrita silábica e no caso das crianças que evoluíram mais já mesmo alfabética.

8) Que práticas de escrita observava os alunos a realizar?

R: As crianças têm sempre a tendência a procurarem todas as situações que tem a ver com elas. Gostavam de escrever o nome deles, dos pais e irmãos. Procuravam aprender como se escreviam essas palavras que rimavam. A partir do momento em que eles estavam disponíveis para a aprendizagem das letras, o quão divertido era rimar as palavras, depois tinham sempre tendência de as registar. Alguns alunos tinham mesmo diários onde registavam o que faziam no seu dia-a-dia e claro, como não sabiam escrever procuravam sempre a ajuda do adulto para o ajudar a escrever esse registo. Também algumas crianças criavam histórias e procuram registar os acontecimentos da sua história.

9) Qual a sua opinião sobre a evolução das crianças do grupo no que respeita a hábitos e gostos pela leitura?

R: Eles apresentavam gosto pela leitura no início do ano mas o desenvolvimento das atividades em volta do projeto fez aumentar significativamente sobretudo os hábitos de leitura. A evolução foi extremamente positiva, numa perspetiva de conhecer e saber mais, de partilhar os seus livros preferidos com os colegas e com os adultos. Aqui no colégio, as crianças desde pequeninos são estimulados a gostar de histórias mas um projeto nesse âmbito é sempre importante e enriquecedor.